



Весні БДПУ

№ 1(47) 2006

СЕРИЯ 1.
Педагогіка. Психалогія.
Філалогія

Галоўны рэдактар:
П. Дз. Кухарчык

Рэдакцыйная калегія:

Н. Г. Алоўнікава
А. І. Андарала
(*нам. галоўнага рэдактара*)
У. В. Амелькін
В. А. Бондар
М. К. Буза
В. В. Бушчык
(*нам. галоўнага рэдактара*)
Ю. А. Быкадораў
(*нам. галоўнага рэдактара*)
І. В. Бялько
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
М. В. Лазаковіч
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
А. І. Таўгень
І. С. Ташлыкоў
В. М. Фамін
А. Т. Федарук

З м е с т

Педагогіка

- Гардзейка У. В. ПСИХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ АСПЕКТЫ ФАРМИ-
РАВАННЯ ЗДОЛЬНАСЦІ ДА АПЕРЫРАВАННЯ ПРАСТОРАВАМІ
ВОБРАЗАМІ Ў ДЗЯЦЕЙ З НАРМАЛЬНЫМ І ПАРУШАНЫМ ЗРОКАМ 3
- Рэзько П. М. ПРЫНЦЫПЫ ДЗЕЙНАСЦІ І ПРЫВІЛЕІ СЯРЭДНЕ-
ВЯКОВЫХ УНІВЕРСІТЭТАЎ 6
- Міхневіч Т. П., Шэлег Л. А. ТРАДЫЦЫЙНЫЯ І АЛЬТЭРНАТЫЎНЫЯ
ФОРМЫ ЎЛАДКАВАННЯ ДЗЯЦЕЙ-СІРОТ: ПРАБЛЕМЫ І ПЕРСПЕКТЫВЫ 9
- Міненкова І. Н. РАЗВІЦЦЁ ЭТЫЧНЫХ УЯЎЛЕННЯЎ МАЛОДШЫХ
ШКОЛЬНІКАЎ ЯК УМОВА СТАНАЎЛЕННЯ САМАРЭГУЛЯЦЫІ АСОБЫ 14
- Піонава Р. С., Статкевіч А. В. ЭСТЭТЫЧНАЕ ВЫХАВАННЕ ВУЧНЯЎ
СТАРЭЙШЫХ КЛАСАЎ: СУЧАСНЫЯ МЕТАДЫЧНЫЯ І ТЭАРЭТЫЧНЫЯ
ПАДЫХОДЫ 17
- Асмалоўская А. П. ВЯДУЧЫ АРХЕТЫП МУЗЫЧНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ
ЯК АСНОВА ІНДЫВІДУАЛІЗАЦЫІ МУЗЫЧНАГА ВЫХАВАННЯ
МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ 21
- Прахарэнка А. Г. ПАТРЫЯТЫЗМ ЯК ЯКАСЦЬ АСОБЫ: ГЕНЕЗІС
І СТРУКТУРА 24

Психалогія

- Камкова А. І. РАЗВІЦЦЁ І ФУНКЦЫЯНІРАВАННЕ МЫСЛЕННЯ
Ў КАМУНІКАЦЫІ І МІЖКАСАБОВЫМ УЗАЕМАДЗЕЯННІ 28
- Петрашкевіч Н. У. РОЛЯ ТЫПАЛАГІЧНЫХ ДЭТЭРМІНАНТ
У ДЫНАМІЦЫ ІНДЫВІДУАЛЬНА-АСОБАСНЫХ УЛАСЦІВАСЦЕЙ 33
- Гульчык В. В. ДА ПЫТАННЯ АБ МЕХАНІЗМАХ УПЛЫВУ
ТРЫВОЖНАСЦІ НА ПРАДУКТЫЎНАСЦЬ ТВОРЧАЙ ДЗЕЙНАСЦІ 37
- Гайдук Н. В. ГЕНДЭРНАЯ ПРАБЛЕМАТЫКА Ў ЗАХОДНЯЙ
І АЙЧЫННАЙ ПСИХОЛОГІІ 41
- Агейка В. В. ПЕРАЖЫВАННЕ ЖАНЧЫНАЙ СІТУАЦЫІ ЗАЎЧАСНЫХ
РОДАЎ І САЎЛАДАННЕ З ЁЙ 44
- Бандарчук А. В. АСАБЛІВАСЦІ НЕВЕРБАЛЬНЫХ ЗНОСІН
МУЗЫЧНАГА КІРАЎНІКА З ДЗЕЦЬМІ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ 48
- Панько Л. А., Азарына Т. Ю. ЭМПАТЫЯ Ў СТРУКТУРЫ
САЦЫЯЛЬНАЙ МАСТАЦКАЙ ПЕРЦЭПЦЫІ ДЗЯЦЕЙ СТАРЭЙШАГА
ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ 54
- Свідэрская В. І. УЗРОСТАВА-ТЫПАЛАГІЧНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ
СТРУКТУРНЫХ КАМПАНЕНТАЎ МНЕМІЧНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ
СТАРЭЙШЫХ ДАШКОЛЬНІКАЎ І МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ 58

Філалогія

- Мовазнаўства** 62

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 26.03.06.
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.

Адкажны сакратар

В. П. Андрыевіч

Рэдактар

В. П. Андрыевіч

Тэхнічнае рэдагаванне

А. А. Пакалы

Камп'ютэрная вёрстка

А. М. Ахрэмчык

© Весці БДПУ, 2006. № 1.
Серыя 1

Андрыевіч В. П. СТРУКТУРА, УТВАРЭННЕ, ПАШЫРЭННЕ БЕЛАРУСКІХ АЙКОНІМАЎ, СУАДНОСНЫХ З ЖАНОЧЫМІ ІМЁНАМІ	69
Паўлоўская Т. А. ДА ПРАБЛЕМЫ ВЫВУЧЭННЯ МАЎЛЕННЯ ГАРАДСКОГА НАСЕЛЬНІЦТВА	70
Лянцевіч Т. М. БЛОК ІНФОРМАЦЫІ КАК СТРУКТУРНО- СМЫСЛОВАЯ ЕДЫНІЦА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (на матэрыяле стихатворення Б. Пастернака «Я тожэ любіл...»)	73
Гіруцкі А. А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ БЕЛОРУССКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	76
Мормыш Л. С. ЛЕКСИЧЕСКИЕ БЕЛОРУСИЗМЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО КОЛОРИТА (на матэрыяле пераводаў произведений М. Горького на русский язык).....	79
Літаратуразнаўства.....	83
Гарадніцкі Я. А. КАМПАЗІЦЫЙНАЕ АДЗІНСТВА МАТЫВАЎ У РАМАНЕ ІВАНА ПТАШНІКАВА «МСЦІЖЫ».....	83
Хоміч Т. П. ПРАСТОРАВЫЯ АРЫЕНЦЫРЫ Ў ЛІРЫЦЫ АЛЯКСЕЯ ПЫСІНА	86
Хомякова О. Р. КОНФЛИКТ КАК КАТЕГОРИЯ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ	90
Студенко Т. С. ПОЗДНЕЕ ТВОРЧЕСТВО Э. ЗОЛЯ И ПРОФЕТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ (социальный аспект).....	97
Рэфераты	102

ПСИХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ АСПЕКТЫ ФАРМІРАВАННЯ ЗДОЛЬНАСЦІ ДА АПЕРЫРАВАННЯ ПРАСТОРАВАНЫМІ ВОБРАЗАМІ Ў ДЗЯЦЕЙ З НАРМАЛЬНЫМ І ПАРУШАНЫМ ЗРОКАМ

Пазнанне прасторы магчымае толькі ў працэсе псіхічнага адлюстравання прасторавых уласцівасцей аб'ектаў, якія яе запаўняюць. Вышэйшы ўзровень адлюстравання прасторавых уласцівасцей звязаны з развіццём прасторавага мыслення, якое выступае, на думку многіх вучоных (І. Я. Каплуновіч, І. С. Якіманская і інш.), як асобы від вобразнага мыслення, які вылучаецца на аснове спецыфікі зместу таго, што адлюстроўваецца, – прасторавай характарыстыкі аб'ектаўнай рэчаіснасці. Па азначэнні І. С. Якіманскай, «*прасторавае мысленне з'яўляецца спецыфічным відам мысліцельнай дзейнасці, якая мае месца ў рашэнні задач, што патрабуюць арыентацыі ў практычнай і тэарэтычнай прасторы (як бачнай, так і ўяўляемай). У сваіх найбольш развітых формах гэта і ёсць мысленне вобразамі, у якіх фіксуецца прасторавыя ўласцівасці і адносіны. Аперыруючы зыходнымі вобразамі, якія створаны на рознай нагляднай аснове, прасторавае мысленне забяспечвае іх відазмяненне, трансфармацыю і стварэнне новых вобразаў, якія адрозніваюцца ад зыходных*» [8, с. 28]. Аб'ектам дадзенага даследавання з'яўляецца працэс фарміравання здольнасці малодшых школьнікаў з парушэннямі зроку да аперыравання прасторавымі вобразамі.

Механізм функцыяніравання прасторавага мыслення грунтуецца на ўяўленні – *складанай разумовай дзейнасці спецыяльнага віду па стварэнні вобразаў і аперыраванні імі*. Зместам уяўлення, па азначэнні І. С. Якіманскай, «*з'яўляецца аперыраванне вобразамі, іх пераўтварэнне, прычым звычайна працяглае і мнагакратнае. У гэты працэс уцягваюцца не толькі вобразы рэальных аб'ектаў, але і вобразы, якія ўзнікаюць на рознай графічнай аснове. У сувязі з гэтым у прасторавым мысленні адбываецца пастаяннае перакадзіраванне вобразаў, другімі словамі, пераход ад прасторавых вобразаў рэальных аб'ектаў да іх умоўна-графічных выяў; ад трохвымерных да двухвымерных і наадварот*» [8, с. 24].

Разуменне антагенезу дзейнасці ўяўлення дасягаецца вылучэннем чатырох этапаў у яе развіцці.

На першым этапе свайго развіцця ўяўленне рэалізуецца ў знешняй прадметна-практычнай дзейнасці. Першапачаткова вопыт выканання прасторавых пераўтварэнняў фарміруецца ў дзейнасці з рэальнымі аб'ектамі, напрыклад, у працэсе «будаўніцтва» з кубікаў, стварэння вырабаў з паперы, канструявання з выкарыстаннем разнастайных тэхнічных канструктараў, у бытавой і гульнівай дзейнасці.

На другім этапе свайго развіцця ўяўленне ўключаецца ў перцэптыўную дзейнасць: у ходзе ўспрымання прасторавых уласцівасцей рэальнага аб'екта (правобраза) адбываецца іх мысленнае пераўтварэнне. Гэтае пераўтварэнне мае ўсвядомлены характар у яго накіраванасці на стварэнне новага вобраза, які будзе, у асноўным, з улікам прасторавых характарыстык зыходнага аб'екта, таму ступень яго навізны вельмі абмежавана. Як правіла, на першых двух этапах уяўленне апасродкуецца гучным маўленнем.

На наступным, трэцім, этапе ўяўленне забяспечваецца ўсвядомленым стварэннем прасторавых вобразаў толькі на аснове мысленнага аперыравання ўжо існуючымі прасторавымі ўяўленнямі. Дадзеныя прасторавыя вобразы характарызуюцца значна большай навізной у параўнанні з вобразамі папярэдніх этапаў, але ў той жа час яны ўсё яшчэ цесна звязаны з зыходнымі прасторавымі характарыстыкамі аб'екта. Моўнае апасродкаванне на гэтым этапе ўжо можа праяўляцца пры маўленні шэптам.

На чацвёртым, завяршальным, этапе ўяўленне рэалізуецца ў працэсе складанага ўзаемадзеяння працэсаў мыслення і ўяўлення, дзякуючы гэтаму дадзенае разумовае дзейнасць дасягае вышэйшага ўзроўню развіцця. Сутнасцю такіх разумовых дзеянняў, у якіх спалучаюцца аперацыі мыслення і ўяўлення, з'яўляецца адвольнае, мысленнае аперыраванне загадзя зададзенымі прасторавымі воб-

разами, другімі словамі, іх пераўтварэнне, трансфармацыя з мэтай атрымання новых вобразаў, якія істотна адрозніваюцца ад зыходных і таму не маюць рэальнага пачуццёвага правобраза. Моўнае апасродкаванне ўяўлення на апошнім этапе яго развіцця ажыццяўляецца ва ўнутраным маўленні і становіцца згорнутым па форме.

Такім чынам, уяўленне развіваецца ў выніку фарміравання складанага ўзаемадзеяння псіхалагічных працэсаў, што характэрна для псіхафізіялагічнай асновы вышэйшай псіхічнай функцыі.

У структуры прасторавага мыслення аперыраванне прасторавымі вобразамі разумеецца як працэс стварэння новых прасторавых вобразаў на аснове змянення, пераўтварэння, трансфармацыі ўжо існуючых у жыццёвым вопыце дзіцяці прасторавых уяўленняў. Пераўтварэнне прасторавых вобразаў здзяйсняецца згодна з канкрэтным зместам, які вызначае тып аперыравання прасторавымі вобразамі.

Змест аперыравання прасторавымі вобразамі можа прадугледжваць пераўтварэнні, якія абмежаваны толькі змяненнем прасторавага размяшчэння вобраза. Такая трансфармацыя прасторавага вобраза адпавядае першаму тыпу аперыравання. Змяненні, якія адбываюцца і датычацца толькі прасторавага становішча вобраза, не закранаюць яго структурных асаблівасцей. Гэта прыводзіць да вельмі абмежаванага пераўтварэння прасторавага вобраза, які створаны на нагляднай аснове.

Вядучай характарыстыкай другога тыпу аперыравання з'яўляецца пераўтварэнне, у асноўным, структуры зыходнага вобраза згодна ўмове рашаемай задачы. Такое пераўтварэнне дасягаецца ў выніку розных змяненняў структуры зыходнага вобраза шляхам перагрупоўвання яго састаўных элементаў: з дапамогай разнастайных прыёмаў накладання, сумяшчэння, дабаўлення і іншага. Пры другім тыпе аперыравання змяненне вобраза настолькі значнае, што выніковы вобраз становіцца мала падобным на зыходны. Прыклад аперыравання такога тыпу – канструяванне фігуры вызначанага віду з зададзеных фігур.

Трэці тып аперыравання характарызуецца тым, што прасторавыя пераўтварэнні зыходнага вобраза ў большасці выпадкаў выконваюцца шматразова і з цягам часу. Яны з'яўляюцца вынікам цэлай серыі дзеянняў, якія паслядоўна змяняюць адзін аднаго і накіраваны адначасова як на пераўтварэнне прасторавага становішча зыходнага вобраза, так і яго структуры.

Апісаная тыпы аперыравання прасторавымі вобразамі найбольш выразна выяўляюцца пры рашэнні задач, якія грунтуюцца на

геаметрычным матэрыяле, з якім вучань сустракаецца на ўроках матэматыкі, тэхналогіі, выяўленчага мастацтва, чарчэння і іншых.

У даследаваннях І. Я. Каплуновіча было абгрунтавана падабенства структуры прасторавага мыслення са структурай матэматычнай групы геаметрычных пераўтварэнняў, пад якімі ў матэматыцы разумеюцца розныя віды адлюстравання прасторы на сябе [4, с. 18–19]. Гэта дазваляе звесці бясконцае мноства разнастайных пераўтварэнняў прасторавых вобразаў да невялікага і пэўнага мноства геаметрычных пераўтварэнняў: паралельны перанос, асвая і цэнтральная сіметрыя, сіметрыя адносна плоскасці, паварот, гаматэцыя, артаганальнае і паралельнае праецыраванне, пераўтварэнне графікаў функцыі. Усе астатнія пераўтварэнні прасторавых вобразаў уяўляюць сабой іх розныя кампазіцыі. Такім чынам, *здольнасць дзіцяці да аперыравання прасторавымі вобразамі ў адпаведнасці з вызначаным яго тыпам праяўляецца ва ўменні выконваць пэўнае мноства геаметрычных пераўтварэнняў.*

Існуючыя ў літаратуры звесткі даюць характарыстыку развіцця здольнасці да аперыравання прасторавымі вобразамі ў структуры ўяўлення ў розныя ўзроставыя перыяды. І. Я. Каплуновіч указвае на тое, што для старшакласнікаў і нават студэнтаў прасцейшыя геаметрычныя пераўтварэнні даступны, у асноўным, толькі на ўзроўні першага і другога тыпаў аперыравання прасторавымі вобразамі і мала даступны на ўзроўні трэцяга тыпу ў сітуацыях, калі такое аперыраванне патрабуецца выконваць у плане ўнутраных, разумовых дзеянняў, што адпавядае вызначаным намі трэцяму і чацвёртаму, найбольш высокім этапам у развіцці ўяўлення. Разам з тым адзначаецца даступнасць дашкольнікам аперыравання прасторавымі вобразамі на ўзроўні трэцяга тыпу, але толькі ва ўмовах прадметна-практычнай дзейнасці, што адпавядае першаму этапу развіцця ўяўлення [4, с. 15; 5].

Такія даныя дазваляюць выказаць меркаванне, што адэкватная характарыстыка здольнасці дзіцяці да аперыравання прасторавымі вобразамі можа быць дадзена толькі з дапамогай комплекснага апісання ўмення выконваць пераўтварэнні прасторавых вобразаў – у адпаведнасці з вызначаным тыпам аперыравання і этапам развіцця ўяўлення. Гэта дае магчымасць характарызаваць уменне аперыраваць прасторавымі вобразамі ў залежнасці ад ступені інтэрыярызацыі ўяўлення.

Спецыяльная літаратура, якая прысвечана пытанням навучання і выхавання дзяцей з парушэннямі зроку, практычна не змяшчае ў

сабе звесткі аб спосабах і прыёмах фарміравання прасторавага мыслення ў дадзенай катэгорыі дзяцей. Як правіла, развіццё структур прасторавага мыслення традыцыйна разглядаецца ў межах аднаго віду дзейнасці – прасторавай арыенціроўкі (Т. В. Бубнова, А. Б. Астроўская і інш.). Дадзеныя, якія непасрэдна прысвечаны пытанням развіцця прасторавага мыслення ў працэсе навучання малодшых школьнікаў з парушэннямі зроку на прадметных уроках (матэматыка, працоўнае навучанне, выяўленчае мастацтва), практычна адсутнічаюць. У існуючых працах разглядаюцца толькі асобныя аспекты развіцця прасторавых (геаметрычных, геаграфічных) уяўленняў і паняццяў пры навучанні невідушчых і слабых на зрок дзяцей, і менавіта працэс фарміравання прасторавых вобразаў, а не працэс аперыравання імі (В. З. Дзяніска, А. Ф. Самойлаў і інш.).

Даследаванні Т. В. Бубновой, А. Б. Астроўскай паказалі, што ў дзяцей з парушэннямі зроку ў фарміраванні ўяўленняў аб тых прасторавых уласцівасцях, якія адлюстроўваюць прасторавыя ўзаемасувязі паміж аб'ектамі (напрыклад, у прадметных і прасторавых уяўленнях), часта не знаходзяць адлюстравання такія істотныя прасторавыя ўласцівасці, як сіметрычнасць формы аб'ектаў, суразмернасць іх частак [1]. Вельмі нізкі ўзровень развіцця здольнасці невідушчых і слабых на зрок школьнікаў да аперыравання прасторавымі вобразамі, па дадзеных А. Б. Астроўскай, назіраецца ў працэсе прасторавага арыентавання па прычыне статычнасці сфарміраваных прасторавых вобразаў, невысокай ступені іх трываласці. Так, колькасць аб'ектаў, якія адлюстраваны ў вобразе ўяўляемай замкнутага прасторы (пакой), істотна памяншаецца ў сітуацыі павароту падыспытнага [6]. У такіх уяўленнях часта адзначаецца неадэкватнасць у адлюстраванні формы аб'ектаў, іх велічыні, прасторавых суадносін паміж часцямі аб'екта, прасторавым размяшчэннем аднаго аб'екта адносна другога. Аперыраванне прасторавымі ўяўленнямі вызывае цяжкасці як у невідушчых, так і ў слабых на зрок школьнікаў, асабіста ў сітуацыях, якія патрабуюць стварэння на аснове ўжо існуючых прасторавых вобразаў новых, якіх няма ў пачуццёвым вопыце дзяцей. Зона аперыравання сфарміраваным прасторавым вобразам у дзяцей з парушэннем зрокам значна звужана ў параўнанні са школьнікамі з нармальным зрокам. Гэта праяўляецца ў больш павольным і цяжкім пераходзе дадзенага кантынгенту дзяцей ад аднаго тыпу выявы прадметаў навакольнай рэчаіснасці да другога: ад аб'екта да яго мадэлі і затым да яго схемы. Так выяўля-

ецца адставанне ў развіцці ўяўленняў школьнікаў з парушэннямі зроку, паколькі падобныя пераходы ад трохвымерных мадэляў да двухвымерных выяў, з пункту гледжання І. С. Якіманскай, з'яўляюцца адной з важнейшых бакоў яе зместу.

Вынікі даследаванняў В. З. Дзяніскай, якія прысвечаны фарміраванню геаметрычных ведаў і ўменняў у сляпых малодшых школьнікаў, сведчаць аб значнай вузкасці дыяпазону прасторавых вобразаў геаметрычных фігур, якімі гэтыя вучні паспяхова аперыруюць [2]. А. Ф. Самойлаў выявіў невялікую дынамічнасць і нізкую адвольнасць прасторавых уяўленняў малодшых школьнікаў з парушэннямі зроку. Дзеці «скаваны» якой-небудзь адной выявай прасторы і не могуць убачыць яе ў складзе іншай, асабліва калі яна мае ўзаемаранікальныя элементы. Так, навучэнцы лёгка распознаюць прад'яўлены ім квадрат любой велічыні і не знаходзяць яго, калі ён ў складзе іншай геаметрычнай фігуры [7].

Даследаванні А. А. Зотава, А. Ф. Самойлава прадэманстравалі, што працэс фарміравання ўяўленняў ва ўмовах парушэння зроку, які падпарадкаваны агульным заканамернасцям, у той жа час мае характэрныя асаблівасці і адрозніваецца ад нормы перш за ўсё сваёй дынамікай – запаволеным і цяжкім пераходам з найніжэйшых фаз сфарміраванасці на вышэйшыя і магчыма сцю вяртання на папярэднія фазы, а таксама наяўнасцю асаблівай «нулявой» фазы, якая характарызуецца поўнай адсутнасцю ўяўленняў аб якіх-небудзь прыметах і ўласцівасцях аб'екта [3]. Гэтыя асаблівасці неабходна ўлічваць у працэсе фарміравання здольнасці да аперыравання прасторавымі вобразамі ў сляпых і слабых на зрок малодшых школьнікаў.

Псіхалага-педагагічная распрацоўка праблемы фарміравання кампанентаў здольнасці да аперыравання прасторавымі вобразамі патрабуе вывучэння ўплыву на гэтыя кампаненты такіх фактараў, як ступень цяжкасці зрокавага дэфекту вучня, змест, метады, прыёмы і сродкі карэкцыйна-педагагічнай працы з дадзеным кантынгентам навучэнцаў. У якасці асноўных кампанентаў здольнасці да аперыравання прасторавымі вобразамі выдзелены веды аб пераўтварэнні прасторавых вобразаў і ўменні выконваць іх.

У склад ведаў аб пераўтварэнні прасторавых вобразаў уваходзяць наступныя: 1) разуменне адзінства і ўзаемасувязі формы і велічыні аб'екта ў яго структуры; 2) «першасныя прадпрадуяўленні» аб магчымых змяненнях прасторавага становішча аб'ектаў, якія з'яўляюцца правобразам і вынікам наступных пера-

ўтварэнняў: перамяшчэнне па прамой (паралельны перанос), перамяшчэнне па дузе (паварот), «люстэркавы адбітак» (сіметрыя).

У склад уменняў выконваць пераўтварэнні прасторавых вобразаў уваходзяць уменні аперыраваць прасторавымі вобразамі ў адпаведнасці з усімі трыма тыпамі аперыравання:

- уменне змяняць прасторавае становішча прасторавага вобраза (I тып);
- уменне змяняць унутраную структуру прасторавага вобраза, у тым ліку форму і велічыню аб'екта (II тып);
- уменне змяняць прасторавае становішча і ўнутраную структуру прасторавага вобраза (III тып).

Вывучэнне ўзроўню развіцця ўменняў выконваць пераўтварэнні прасторавых вобразаў у якасці абавязковага элемента павінна ўключаць у сябе вызначэнне этапа развіцця ўяўлення, у адпаведнасці з якім дзіця выконвае аперыраванне прасторавымі вобразамі.

ЛІТАРАТУРА

1. Бубнова Т. В. Особенности формирования пространственных представлений у учащихся школ для слабовидящих и слепых // Дефектология, 1970. № 4. С. 13–20.
2. Денискина В. З. Особенности обучения элементам геометрии слепых младших школьников : автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 1986.

3. Зотов А. И. Возрастные и индивидуальные особенности фазовой динамики формирования представлений у аномальных школьников // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. Вып. 2. Л., 1970. С. 211–237.
4. Каплунович И. Я. Развитие пространственного мышления школьников в процессе обучения математике. Новгород, 1996.
5. Манеева В. П. Особенности развития пространственного мышления старших дошкольников. Комсомольск-на-Амуре, 1998.
6. Островская Е. Б. Формирование представлений о замкнутом пространстве у слепых и частичнозрячих младших школьников // Дефектология, 1976. № 2. С. 54–57.
7. Самойлов А. Ф. Основные этапы формирования элементарных геометрических понятий у слепых младших школьников с нормальным и нарушенным интеллектом // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. Вып. 6. Л., 1975. С. 61–83.
8. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. М., 1980.

SUMMARY

The ability to operate with spatial images in structure of spatial thinking is described in the article. The basic components of this ability are defined. The ontogenesis of representation activity which is a basis of spatial thinking functioning is analyzed.

УДК 378.4 "04/14"

П. М. Рэзько

ПРЫНЦЫПЫ ДЗЕЙНАСЦІ І ПРЫВІЛЕІ СЯРЭДНЕВЯКОВЫХ УНІВЕРСІТЭТАЎ

З'яўленне еўрапейскіх універсітэтаў было вынікам натуральнай эвалюцыі патрэб сярэдневяковага грамадства ў кваліфікаваных спецыялістах. Слова «universitas» не выкарыстоўвалася ў сярэдня вякі для назвы адпаведных устаноў і не абазначала месца, дзе маглі б адбывацца заняткі. Гэты тэрмін, запазычаны з рымскага права, прымяняўся для намінацыі груп асоб паводле іх дзейнасці (муляры, лекарны, прававеды), так называліся гарадскія карпарацыі ці гільдыі майстроў і рамеснікаў, якія існавалі задоўга да з'яўлення ўсведамляючай сваё адзінства «сукупнасці схаластаў». У ранні перыяд сваёй гісторыі універсітэты не мелі ні сваёй маёмасці, ні сваіх будынкаў, сустрэчы настаўнікаў з вучнямі адбываліся ў цэрквах, саборах ці манастырах. Назва «universitas» замацавалася за навучальнай установай, якая давала асобыя эталонныя веды, праз шмат гадоў пасля з'яўлення саміх універсітэтаў.

Як і іншыя сярэдневяковыя карпарацыі, універсітэты мелі свае правы і прывілеі. Цэхавая форма арганізацыі універсітэта вызначыла базавыя прынцыпы існавання гэтага тыпу навучальнай установы. Сярод важнейшых трэба выдзеліць два – аўтаномію і самакіраванне, якія на доўгія гады вызначылі характар універсітэцкай карпарацыі. У розныя часы і ў розных краінах існавалі свае асаблівасці, але ў цэлым аўтаномнае існаванне універсітэта – як самы галоўны прынцып – дайшло і да нашых дзён. Аўтаномія з'яўлялася правам універсітэта дзейнічаць самастойна ў якасці карпаратыўнай арганізацыі ў зносінах са знешнім светам, рэгуляваць прыём сваіх членаў (выкладчыкаў і студэнтаў), устанаўліваць свае правы і на іх аснове рэалізоўваць пэўную ступень унутранай юрысдыкцыі. Выкладчыкі і студэнты мелі свой персанальны статус. Студэнты (якія называлі сябе «клірыкамі»), як і царкоўныя служкі, манахі і свяшчэннікі, падпарадкоўваліся

пэўным абмежаваннем. Як члены духоўнага саслоўя яны былі падсправаздачныя толькі царкоўным судам і вызвалены ад падаткаў і вайскай службы.

У параўнанні са звычайнымі клірыкамі члены універсітэтаў карысталіся значнымі перавагамі: іх тэарэтычна нельга было арыштаваць і самавольна выклікаць у суд. У значнай ступені яны не падпадалі пад юрысдыкцыю мясцовых царкоўных улад [4, с. 46] і валодалі правам звяртацца непасрэдна да папы ці яго прадстаўніка. Акрамя таго, у іх было права і на атрыманне даходаў ад царкоўных бенефіцый [1, с. 23]. Сярод іншых, паўсюдна прызнаных прывілей, трэба адзначыць адносіны да замежнай валюты і, што асабліва важна, адмену канфіскацыі ў казну вымарачнай маёмасці. Прывілея выключэння з канфіскацыі вымарачнай маёмасці азначала, што ўласнасць студэнтаў, якія памерлі за мяжой, не канфіскавалася мясцовымі кіраўнікамі, а вярталася іх наследнікам. Калі наследнікі не патрабавалі яе выдачы, то яна прадавалася, атрыманыя сродкі траціліся на малебны па душы памерлага ці выкарыстоўваліся ў дабрачынных мэтах [8, с. 47]. Гэтыя прывілеі, а таксама больш агульныя, якія адносіліся да юрысдыкцыі ці кантролю над арэнднай платай за жыллё і цэнамі на прадукты, дапамагалі студэнтам выжываць. Прывілеі, вызначаныя папскай ці каралеўскай уладай, выконваліся не заўсёды. Таму папа і кароль прызначалі сваіх прадстаўнікоў для аховы правоў і прывілей навучальнай установы. Да іх маглі звяртацца члены універсітэта, калі лічылі, што прывілеі ці правы ў свеце ці ў самім універсітэце парушаны [2, с. 29]. У далейшым гарадскія ўлады, зразумейшы выгаду ад існавання універсітэтаў на сваёй тэрыторыі, самі пачалі клапаціцца аб паляпшэнні ўмоў для студэнтаў. Так, сьенскія гарадскія статуты ад 1286 г. за нанесеную шкоду караюць так, як за страты, нанесеныя гараджаніну, а статуты 1321 г. нават у два разы павялічвалі належную пацярпеўшаму студэнту грашовую кампенсацыю [9, с. 366–369]. Акрамя даравання слухачам універсітэтаў звычайных грамадзянскіх правоў, апошніх надзялялі асобнымі прывілеямі, у прыватнасці, вызваленнем студэнтаў ад падаткаабкладання.

Аднак ужо к канцу сярэдніх вякоў універсітэцкія прывілеі перасталі быць абсалютнымі. Грамадзянскія ўлады пачалі займаць месца царквы, выступаючы не толькі гарантамі, але і абмежавальнікамі універсітэцкіх прывілей. Асабістыя прывілеі студэнтаў і магістраў усё больш становяцца аб'ектам кіравання, а іх праблемы – прадметам клопату чыноўнікаў і двара, якія імкнуліся абмежаваць іх правы.

Самакіраванне дазваляла выбіраць кіраўнікоў факультэтаў – дэканаў (старэйшын) і членаў універсітэцкага Савета (Сената) і вырашаць усе гаспадарчыя пытанні сіламі супрацоўнікаў універсітэта. Па нязначных крымінальных і грамадзянскіх справах члены універсітэцкай карпарацыі мелі права патрабаваць «універсітэцкага суда». Доктары і магістры лічыліся ў грамадстве паважанымі людзьмі і мелі часта добрыя даходы ад сваёй прамой дзейнасці.

Важнейшымі прынцыпамі сярэдневяковых універсітэтаў з'яўляліся: пэўная агульнасць вучэбных праграм і мовы навучання, прызнанне дыпламаў, выдадзеных у адным універсітэце, усімі навучальнымі ўстановамі Еўропы¹ і магчымасць акадэмічнай мабільнасці, гэта значыць пераходу з адной навучальнай установы ў іншую. Універсальнай міжнароднай мовай, на якой размаўлялі ўсе без выключэння прадстаўнікі універсітэцкай карпарацыі, стала латынь. Зносіны на латыні рабілі магчымымі свабодныя пераходы студэнтаў і выкладчыкаў з універсітэтаў адной краіны ў іншую. Выкарыстанне лацінскай мовы ў якасці мовы зносін, а таксама адзінай праграмы навучання і сістэмы экзаменаў дазваляла вандроўным студэнтам працягваць навучанне, пераходзячы з аднаго універсітэта ў іншы, і забяспечвала прызнанне іх дыпламаў ва ўсім каталіцкім свеце. Акрамя акадэмічных ведаў студэнты везлі дадому новы вопыт, думкі, палітычныя прынцыпы і погляды, а таксама – і гэта важна – манускрыпты, а пазней – друкаваныя кнігі. Яны становіліся знаўцамі новых школ, а таксама побыту, звычаяў, спосабу жыцця, звычак, раней ім невядомых. А паколькі большасць вандроўных студэнтаў належалі да эліты сваіх краін і потым займалі высокае становішча, яны мелі магчымасць прымяняць і прапагандаваць набытыя імі новыя веды.

Адкрытасць універсітэтаў, іх асобы статус на тэрыторыі гарадоў спрыялі міграцыі прафесараў і студэнтаў і шырокаму распаўсюджанню друкаваных прац. Свабоднае перамяшчэнне па Еўропе студэнтаў і прафесараў садзейнічала з'яўленню такіх універсітэтаў, як Кембрыджскі (які сфарміраваўся з былых выкладчыкаў Оксфарда), універсітэтаў у Вічэнце, Арэца, Падуй, куды пераходзілі магістры і студэнты з Балонні.

Яшчэ адным істотным прынцыпам існавання універсітэтаў, які забяспечыў ім стабільнасць на працягу многіх стагоддзяў, была іх даступнасць прадстаўнікам усіх саслоўяў. Гэта

¹ Пачатак гэтаму працэсу быў пакладзены папай Мікалаем IV, які даў такую прывілею Парыжскаму універсітэту ў 1292 г. [5, с. 53].

азначала, што інтэлектуальныя магчымасці чалавека становіліся вышэй, чым іх паходжанне. Не было абмежаванняў для паступлення ва універсітэт і па нацыянальнай прыналежнасці. І гэта адрозненне ад іншых інстытутаў, утвораных на цэхах пачатках, забяспечыла універсітэтам істотны рост папулярнасці і іх бурнае развіццё. Такім чынам, у сярэднявекowych універсітэтах рэалізоўваюцца прыцып дэмакратызму і даступнасці адукацыі. Студэнцтва адрознівалася значнай сацыяльнай разнастайнасцю. Сярод студэнцтва было шмат выхадцаў з гарадскога асяроддзя. Ва ўсіх універсітэтах было даволі многа небагатых студэнтаў (pauperes), якія згодна «прывілеі беднасці» не плацілі ўступных і іншых грашовых узносаў. У Лейпцыгскім універсітэце з 1409 па 1419 г. такіх студэнтаў было 18 %, у Кельне з 1395 па 1465 г. – 16 %. Сярод бакалаўраў англійскай «нацыі» Парыжскага універсітэта з 1425 па 1494 г. было 17 % вызваленых ад аплаты па беднасці, 46,84 % плацілі мінімум і 26 % – сярэдняю плату [3, с. 19]. Універсітэт быў шансам для людзей з ніжэйшых сацыяльных слаёў зрабіць кар’еру. Так, сын селяніна Жан Жэрсон стаў канцлерам Парыжскага універсітэта і праслаўленым тэалагам; яго сучаснік слуга з Шампані Нікаля дэ Бэ дасягнуў пасады сакратара Парыжскага парламента [7, с. 106]. У Англіі выхадцы з сем’яў рамеснікаў і гандляроў складалі невялікую, але ўстойлівую групу, аб’ядноўваюшую ад 1/5 да 1/3 усіх студэнтаў. Такое становішча было і ў Германіі. Затое ў Іспаніі – пры выключна высокай агульнай колькасці студэнтаў – сялянства, нават заможнае, не мела доступу ва універсітэты [7, с. 106].

Аднак у канцы сярэднявековай з развіццём буржуазных адносін доля забяспечаных студэнтаў павялічылася. Нягледзячы на тое, што вызваленне ад аплаты для беднакоў захоўваецца, змяняюцца самі адносіны да беднасці, калі яна пачынае ўспрымацца не як сітуацыя, якая заслугоўвае спачування, а як падлягаючае выкараненню зло, становішча бедных унутры універсітэцкай суполкі ўскладняецца.

Адной з асноў вышэйшай адукацыі сярэднявековай эпохі з’яўлялася фінансавая незалежнасць універсітэтаў (акрамя дзяржаўных універсітэтаў, такіх, як Неапалітанскі). Самаакупнасць стала залогам паспяховага існавання універсітэтаў.

Даход універсітэта складаўся з унутраных і знешніх паступленняў. Унутраныя паступленні складаліся з платы за матрыкуляцыю і заканчэнне вучобы, сродкаў ад прадастаўленых ільгот, грошай, атрымліваемых ад нацый, і ўзносаў, якія ўяўлялі сабой грошы, збіраемыя

са студэнтаў раз ці два разы ў год для платы некаторым службовым асобам універсітэта (педэлям і практарам) і выкладчыкам, пакрыцця некаторых агульных выдаткаў. К канцу сярэдніх вякоў узносы для студэнтаў былі невялікімі, але ўзносы за экзамены і выпуск для кандыдатаў былі прыкметнымі. У другой палове XV ст. універсітэцкія статуты ўжо рэгулююць і абмяжоўваюць памеры неабходных плат. Знешнія крыніцы паступленняў уключалі царкоўныя бенефіцыі, жалаванне, якое выплачваў кароль, герцаг ці горад, дары і спадчыну, гранты і ўклады, якія выдзяляліся для пастаяннай падтрымкі універсітэта. Любыя мецэнаты за свае ўзносы атрымлівалі званні «ганаровых прафесараў», павышаючы, такім чынам, свой сацыяльны статус.

Расходная частка бюджэту была невялікай. Значная яе доля расходвалася на ўрачыстасці, званья абеды і прыёмы, на звычайныя плацяжы за адміністраванне ці паездкі; грошай патрабавалі і судзібныя працэсы. У познім сярэднявекавымі акадэмічны бюджэт пачалі абцяжарваць расходы на ўтрыманне будынкаў, бібліятэк і іншыя рэквізіты (напрыклад, знакі ўзнагароды). Унутраных даходаў не хапала, і універсітэты сталі губляць фінансавую незалежнасць, паступова пераходзячы на дзяржаўнае фінансаванне.

Важным момантам эканамічнага дабрабыту заходнееўрапейскіх універсітэтаў стала палажэнне, згодна якога універсітэцкія работнікі вызваліся ад падаткаў і ваенных павіннасцей, у тым ліку і цяжару па прадастаўленні пастоя армейскім чынам.

Яшчэ адной прывілеяй універсітэтаў з’яўлялася так званая «манаполія на друк», ці права на валоданне ўласнай тыпаграфіяй і кніжнай крамай. Друкуючы навуковыя працы без цензуры, прафесары атрымлівалі магчымасць не толькі папулярываць веды і падводзіць вынікі сваёй дзейнасці, але і атрымліваць дадатковы даход. Найбольш каштоўныя і рэдкія кнігі прымацоўваліся ланцугамі да полака ці кафедры (грэч. *kathedra* ‘стул, лава, месца, з якога аратары і філосафы гаварылі прамову’). Так атрымалі сваё развіццё «ланцуговыя бібліятэкі», якія захаваліся ў сярэднявекowych універсітэцкіх цэнтрах і па сённяшні дзень (напрыклад, the Chained library ў кафедральным саборы г. Херэфорд, Вялікабрытанія) [6, с. 15].

Такім чынам, сярэднявековы універсітэт з’яўляўся перадавым элементам грамадства той эпохі, які меў сістэму атрымання ступеней і званняў, са строгім падзелам правоў і абавязкаў як сярод выкладчыкаў, так і сярод студэнтаў. Універсітэты ўключалі ў сябе тры формы карпарацый (нацыі, факультэты і калегіі) і

фарміраваліся на адзіных прынцыпах, асноўнымі з якіх з'яўляліся: самакіраванне, аўтаномія, дэмакратычнасць, даступнасць, а таксама фінансавая незалежнасць.

ЛІТАРАТУРА

1. *Гештор А.* Средневековый университет: управление и ресурсы // Вестник высшей школы. 1996. № 5. С. 23–28.
2. *Гештор А.* Средневековый университет: управление и ресурсы // Вестник высшей школы. 1996. № 6. С. 27–32.
3. Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. Воронеж, 1973.
4. Письмо папы Александра III аббату св. Ремигия Петру и Фульку, декану в Реймсе // Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. Воронеж, 1973.
5. Привилегия папы Николая IV студентам Парижского университета // Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. Воронеж, 1973.
6. *Сорокина Т. С.* Истоки университетского образо-

вания // Известия Международной Академии Наук Высшей Школы. 2005. № 1(31). С. 13–22.

7. *Уваров П. Ю.* Крестьяне в Парижском университете // Университеты Западной Европы. Средние века, Возрождение, Просвещение : межвуз. сб. науч. тр. Иваново, 1990.
8. *Хильде де Риддер-Симэнс.* Средневековый университет: мобильность // Вестник высшей школы. 1997. № 1. С. 38–47.
9. Statuti del comune di Bologna. Vol. 3.

SUMMARY

The article deals with the history of higher education. The author reveals the main principles of functioning of medieval universities: self-government, autonomy, common ground of educational programs and language of studying, mobility, accessibility and democracy, financial independence, which become the basis for a long period. The article describes privileges of medieval universities, such as independence of students and teachers from secular court, being free of taxes and military service, printing monopoly.

УДК 37.013.42

Т. П. Міхневіч, Л. А. Шэле

ТРАДЫЦЫЙНЫЯ І АЛЬТЭРНАТЫЎНЫЯ ФОРМЫ ЎЛАДКАВАННЯ ДЗЯЦЕЙ-СІРОТ: ПРАБЛЕМЫ І ПЕРСПЕКТЫВЫ

Праблема сіроцтва з'яўляецца дастаткова актуальнай на сённяшні дзень, з аднаго боку, у сувязі з ростам колькасці дзяцей, якія засталіся без бацькоўскай апекі, і абмежаванасці магчымасцей устаноў дзяржаўнай падтрымкі дзяцінства вырашаць гэтую праблему толькі традыцыйнымі сродкамі, з другога боку. Праблема рэабілітацыі, выхавання і адукацыі дзяцей-сірот і дзяцей, што засталіся без бацькоўскай апекі, галоўным чынам, вырашаецца шляхам развіцця сістэмы дзяржаўнай апекі. Дзяржаўная апека мае на ўвазе стварэнне для дзіцяці-сіраты нармальнага ўмоў, якія забяспечаць яго выхаванне і развіццё шляхам змяшчэння ў спецыяльна створаныя для гэтага ўстановы.

Дзеці, якія засталіся без бацькоўскай апекі, пазбаўлены важнага этапа фарміравання першапачатковага сацыяльнага вопыту ў сямейным мікрасоцыуме, у выніку чаго працэс далейшай сацыялізацыі асобы дзіцяці-сіраты носіць дэструктыўны характар. У сувязі з гэтым узнікае неабходнасць папаўнення страчанага мікрасоцыума сістэмай устаноў дзяржаўнай падтрымкі дзяцінства і адпаведнымі грамадскімі інстытутамі. Такім чынам, асноўнымі формамі ўладкавання дзяцей-сірот з'яўляюцца перадача іх на выхаванне ў сіроцкія ўстановы

рознага тыпу і ў сям'ю (апека, усынаўленне, патранатная сям'я).

Да ліку галоўных задач дзіцячых інтэрнацкіх устаноў адносяцца:

- стварэнне спрыяльных, камфортных умоў, набліжаных да сямейных, якія садзейнічаюць нармальнаму развіццю дзіцяці;
- забеспячэнне аховы здароўя дзяцей;
- забеспячэнне сацыяльнай аховы дзіцяці, яго медыка-педагагічнай і сацыяльнай адаптацыі, абароны інтарэсаў і правоў выхаванцаў;
- асваенне дзецьмі адукацыйных праграм, фарміраванне агульнай культуры выхаванцаў, а таксама фарміраванне патрэбнасцей выхаванцаў да самаразвіцця і самавызначэння;
- стварэнне ўмоў для свядомага выбару і наступнага засваення прафесійных адукацыйных праграм.

Такім чынам, ва ўмовах інтэрнацкай установы на першы план становіцца праблема падрыхтоўкі дзяцей-сірот да самастойнай жыццядзейнасці, г. зн. іх інтэграцыя ў «адкрыты» соцыум, што можа быць дасягнута спецыяльнымі мерамі, звязанымі з псіхалага-педагагічным суправаджэннем у працэсе навучання і выхавання. Станаўленне асобы ў сацыяльным

асяроддзі паслядоўна праходзіць наступныя фазы: адаптацыю, індывідуалізацыю, інтэграцыю. Таму толькі праз паспяховую адаптацыю выпускнікоў інтэрнацкіх устаноў можна гаварыць пра іх інтэграцыю ў грамадства, якая прадугледжвае: уздзеянне грамадства і сацыяльнага асяроддзя на асобу дзіцяці, актыўны ўдзел у гэтым працэсе самога дзіцяці, удасканаленне грамадства і сістэмы сацыяльных адносін.

У сістэме сацыяльнай абароны дзяцей-сірот існуе праблема сацыяльнай адаптацыі, якая аб'ектыўна патрабуе больш глыбокага вывучэння. Для дзяцей-сірот сацыяльная адаптацыя з'яўляецца вынікам іх узгаднення з навакольным светам, прыстасавання да зменлівага асяроддзя, да новых умоў жыццядзейнасці, да структуры адносін у пэўных сацыяльна-псіхалагічных супольнасцях, усталявання адпаведнасці паводзін прынятым у іх нормам і правілам. Неабходна адзначыць той факт, што дзіцячыя дамы, школы-інтэрнаты для сірот і розныя іншыя ўстановы «вядуць дзіця толькі да свайго парога». Далей за лёс сіраты яны не адказваюць, што, безумоўна, не можа не адбіцца на працэсе сацыяльнай адаптацыі выпускнікоў у адкрытым соцыуме.

Характэрная асаблівасць дзіцячых інтэрнацкіх устаноў – падпарадкаванасць закрытаму калектыву, якому ўласцівы асаблівы сацыяльна-псіхалагічны клімат. У перыяд жыцця ў сіроцкіх установах дзеці знаходзяцца як бы ў стэрыльным асяроддзі, якое не дае ўяўлення аб сапраўдных складанасцях, што чакаюць іх наперадзе. З замкнёнага калектыву выхаванцы дзіцячых дамоў і школ-інтэрнатаў трапляюць у адкрытае сацыяльнае асяроддзе. Перад выпускнікамі востра паўстае праблема ўключэння ў соцыум, у новае для іх асяроддзе жыццядзейнасці, да якога дзеці вымушаны прыставацца. Як правіла, сіроты маюць складанасці ў прафесійным самавызначэнні, у шлюбе, ва ўсталяванні прафесійных і сяброўскіх адносін, значная іх частка папаўняе шэрагі правапарушальнікаў. Праблема сіроцтва «разарвана» і не разглядаецца ў часовай перспектыве. У рэальным жыцці гэта адлюстравана ў тым, што адсутнічае пераемнасць у дзейнасці дзяржаўных арганізацый, а ўваходжанне сіраты ў «адкрытае» жыццё часта суправаджаецца дэадаптацыйнымі працэсамі, як з-за эканамічнай нестабільнасці, так і па прычынах суб'ектыўных.

Даследаванні, якія праводзіліся як айчыннымі, так і замежнымі навукоўцамі, даказалі негатыўныя наступствы інстытуцыянальнага выхавання дзяцей-сірот. Так, амерыканскі вучоны Дж. Боулбі правёў даследаванне, вынікі якога

дазволілі выявіць затрымку эмацыянага, кагнітыўнага і сацыяльнага развіцця дзяцей [1]. У даследаваннях А. Н. Прыхажан, Н. Н. Талстых, В. С. Мухінай і інш. даследчыкаў падкрэслена ідэя пра тое, што выхаванне дзяцей ва ўмовах традыцыйных сіроцкіх устаноў будзеца, як правіла, без уліку адэкватных псіхалагічных умоў, якія забяспечваюць паўнаватаснае развіццё дзяцей, і непазбежна ўключае фактары, якія затрымліваюць іх псіхалагічнае развіццё [2].

Даследаванне, якое праводзілася намі на базе Станькаўскай школы-інтэрната Дзяржынскага раёна (Мінская вобласць), дазваляе адзначыць, што ў большасці апытаных выпускнікоў (9 клас, 33 навучэнцы) значна збеднены эмацыяны свет, парушаны сувязі са знешнім светам і камунікатыўныя сувязі, недастаткова сфарміраваны навыкі канструктыўнага размеркавання вольнага часу і яго арганізацыі. Апрача гэтага, многія выхаванцы адчуваюць складанасці ў атрыманні вышэйшай адукацыі і ў прафесійным самавызначэнні. Так, напрыклад, 49 % апытаных навучэнцаў планавалі паступаць у вышэйшыя навучальныя ўстановы, 48 % – у тэхнікум ці вучылішча. Многія выхаванцы планавалі пасля атрымання сярэдне-спецыяльнай адукацыі атрымаць вышэйшую адукацыю. Аднак, вопыт папярэдніх выпускаў паказвае, што, як правіла, выпускнікі інтэрната не атрымліваюць вышэйшай адукацыі, а паступаюць вучыцца ў ССНУ, ПТВ ці ўладкоўваюцца на працу. Статыстычныя даныя ўладкавання выпускнікоў Станькаўскай школы-інтэрната за 2002–2004 гг. выглядаюць наступным чынам: 15 % і 72 % выпускнікоў паступілі вучыцца ў ССНУ і ПТВ адпаведна; 5 % – працаўладкаваны (вадзіцель-трактарыст, муляр-тынкоўшчык, газаваршчык, столяр (габляр) і г. д.); 8 % – працягвалі навучанне ў 10–11 класах, з іх 2 % у 2004 навучальным годзе паступілі ў ВНУ. Такім чынам, атрыманыя даныя дазваляюць зрабіць выснову пра тое, што складанасці, з якімі сутыкаюцца выпускнікі пасля выхаду з інтэрната, самым непасрэдным чынам уплываюць на ступень адаптаванасці выпускнікоў у соцыуме.

Ступень адкрытасці (закрытасці) выхаваўчай установы ў многім вызначае развіццё выхаванцаў. Установы інтэрнацкага тыпу і сёння застаюцца ў пэўнай меры закрытымі і маюць наступныя віды структур: фармальную, ролеваю, камунікацыйную і аўтарытарную. Паказальнымі прыкметамі аўтарытарнай структуры з'яўляюцца: падзел працы, каардынацыя, сістэма кіравання, падзел паўнамоцтваў, гэта значыць пісьмова зафіксаваныя арганізацыйныя правілы. Ролевая структура інтэрнатаў характарызуецца тым, што ў дзяцей-сірот уяўленні пра тую ці іншую сацыяльную ролю

(сем'янін, грамадзянін, прафесіянал і г. д.) часта бываюць скажонья, і, такім чынам, засваенне якой-небудзь з іх дзіце́м, падлеткам, якія засталіся без апе́кі бацькоў, складанае і патрабуе індывідуальнага педагагічнага ўздзеяння. У сіроцкіх установах камунікацыйная структура арыентавана, перш за ўсё, на фармальныя патрабаванні. Паколькі «асяроддзе пражывання» абмежавана сценамі інтэрната, то ў дзяцей-сірот значна звужаны сацыяльны вопыт усталявання камунікатыўных сувязей, асабліва з дзецьмі, якія выхоўваюцца ў сем'ях. Іншымі словамі, камунікацыя ў дзіцячым доме зведзена да мінімуму, а недахоп адэкватных зносін прыводзіць да таго, што ў дзяцей-сірот, як правіла, замацоўваецца негатыўная, агрэсіўная пазіцыя ў адносінах да іншых людзей і ў працэсе навучання ім складана ўстанавіць канструктыўныя, эмацыйна адэкватныя адносіны з іншымі людзьмі. Аўтарытарная структура прадугледжвае пэўную іерархію ў сістэме жыццядзейнасці інтэрната, у якой выхаванцы, як правіла, займаюць самыя нізкія месцы.

Вывучэнне вопыту работы дзіцячых інтэрнацкіх устаноў дазваляе адзначыць, што, нягледзячы на вышэйназваныя праблемы, у апошнія гады ў рабоце устаноў падобнага тыпу назіраюцца пазітыўныя тэндэнцыі, а для часткі дзяцей знаходжанне ў дзіцячым доме працягвае заставацца найлепшым рашэннем. У выніку паляпшэння матэрыяльнай базы многія дзіцячыя дамы і школы-інтэрнаты маюць умовы не горш, а часам і лепш, чым у сем'ях з нізкім і сярэднім даходам. У падборы персоналу таксама відавочны пазітыўныя змены: выхаванцы праходзяць сур'ёзны адбор і падрыхтоўку, за кошт чаго ў сіроцкіх установах з'яўляюцца высокакваліфікаваныя спецыялісты; выхаваўчая праца праводзіцца ў інтарэсах дзіцяці, што дазваляе выкарыстоўваць разнастайныя спосабы вырашэння яго праблем, супрацоўнікі дзіцячага дома спрабуюць развіваць сувязі сваіх выхаванцаў з навакольнай рэчаіснасцю. Безумоўна, пазітыўным з'яўляецца і той факт, што ў далейшым, на працягу ўсяго жыцця выпускнікі дзіцячых дамоў падтрымліваюць цесную сувязь паміж сабой, што дае шмат станоўчых момантаў: магчымасць дапамогі, рэалізацыя патрэбы ў зносінах, сумеснае правядзенне вольнага часу і г. д. Нягледзячы на ўсю крытыку дзіцячых дамоў, ад такога сацыяльнага інстытута нельга адмовіцца. Пытанне ў тым, што неабходна некалькі змяніць стандарты і ісці па шляху рэфармавання сіроцкіх устаноў.

Некаторыя спецыялісты ўказваюць на тое, што арганізацыя асяроддзя дзіцячага дома павінна быць накіравана на выдзяленне асобных

зон існавання дзіцяці, ад калектыўных да індывідуальных, на ўзбагачэнне прадметнага асяроддзя і стварэнне развіваючых прадметна-гульнявых зон. Выхаваўчая сістэма дзіцячых дамоў і школ-інтэрнатаў павінна даць дзіцяці большую свабоду выбару, варыятыўнасць рэжымных момантаў і відаў дзейнасці, стварыць для яго эмацыйна насычанае асяроддзе, а таксама асяроддзе дапрафесійнай падрыхтоўкі [3, с. 4].

Л. М. Шыпіцына лічыць, што актыўнае ўключэнне дзяцей-сірот у працу ўстаноў дадатковай адукацыі за межамі школы-інтэрната дазволіць узбагаціць іх эмацыйны і камунікатыўны вопыт, вызначыць пазіцыю свайго «Я» ў розных мікрасоцыумах. Школа-інтэрнат павінна быць культураўтваральным дзіцячым цэнтрам для дзяцей мікрараёна, сяла, пасёлка, які наведваюць і дзеці з сем'яў. Адным са шляхоў вырашэння праблем сацыяльна-эмацыйнага развіцця дзяцей-сірот можа стаць наведванне дзецьмі апекунскіх сем'яў, сваіх родных, у выніку чаго дзіця-сірата набывае сацыяльна-бытавыя ўменні і вопыт сямейных адносін [5].

Недахопы ў абароне інтарэсаў асірацелых дзяцей шляхам уладкавання іх у дзіцячыя ўстановы на поўнае дзяржаўнае забеспячэнне выклікалі спробы правесці некаторую рэфармацыю існаваўшай сістэмы дзяржаўнай апекі. Адна з іх прадугледжвае стварэнне альтэрнатыўных форм уладкавання дзяцей-сірот. Як паказвае практыка работы дзіцячых інтэрнацкіх устаноў, эфектыўнасць такога шляху вырашэння праблем сіроцтва значна ніжэй за магчымасці альтэрнатыўных форм выхавання і ўтрымання катэгорыі дзяцей-сірот.

Замышчальная сям'я з'яўляецца адной з альтэрнатыўных форм вырашэння праблемы выхавання, утрымання і сацыяльнай адаптацыі дзяцей-сірот. Тэрмін «замышчальная сям'я» ўжываецца для абазначэння розных тыпаў сем'яў, якія прымаюць на выхаванне дзяцей, што засталіся без апекі бацькоў: сем'яў усынавіцелей, апекуноў, дзіцячых дамоў сямейнага тыпу [6]. Колькасць прыёмных дзяцей залежыць ад формы ўладкавання дзіцяці. Да чатырох дзяцей у выпадку ўстанаўлення апекі ці стварэння прыёмнай сям'і, 5–8 дзяцей у дзіцячым доме сямейнага тыпу. Як правіла, агульная колькасць дзяцей, уключаючы родных і ўсыноўленых, не павінна перавышаць 8 чалавек. На наш погляд, гэта аптымальная мадэль выхавання дзяцей-сірот, якая здольная даць дзіцяці неабходны сямейны дабрабыт. Замышчальная сям'я дае дзіцяці не толькі магчымасць для фарміравання асобы, але яна таксама ўводзіць яго ў сацыяльныя адносіны, стварае перадумовы для ўваходу ў самастойнае жыццё. Дзіця, якое выхоўваецца ў такой

сям'і, становіцца актыўным удзельнікам узнаўлення сямейнага вопыту праз узаемадзеянне з членамі сям'і, роднымі, праз зносіны з прадстаўнікамі розных пакаленняў, тым самым у дзяцей з'яўляецца станоўчы вопыт сямейнага жыцця.

Аднак выхаванне любога дзіцяці, асабліва прыёмнага, не абыходзіцца без праблем. У гэтых адносінах замяшчальная сям'я не з'яўляецца выключэннем. Так, А. С. Співакоўская адзначае такія негатыўныя з'явы ў сям'і ўсынавіцелей, як бацькоўскае дамінаванне, павышаны кантроль, абмежаванасць прыняцця дзіцяці ў сувязі з бесперапынным бацькоўскім страхам, што ў дзіцяці «неспрыяльны генафонд» [2]. В. Н. Аслан, А. Б. Халмагорава з вопыту кансультавання прыёмных бацькоў адзначаюць наступныя праблемы: недавер іх да сябе ў якасці бацькоў; неабходнасць увесь час даказваць сваю любоў і клопатлівасць, страх стаць дрэннымі бацькамі; гіперпратэкцыя – празмерная клопатлівасць пры адсутнасці сістэмы разумных пакаранняў і абмежаванняў [7]. Прыёмныя сем'і, нягледзячы на тое, што з'яўляюцца закрытай сістэмай для грамадскага ўздзеяння, безумоўна, патрабуюць псіхалагічнай дапамогі. Аднак арганізацыя такой дапамогі мае пэўныя складанасці, звязаныя з неабходнасцю захоўваць тайну ўсынаўлення.

У апошняе дзесяцігоддзе актыўна распрацоўваюцца такія мадэлі ўтрымання і выхавання дзяцей-сірот, як: дзіцячая вёска, дзіцячы дом сямейнага тыпу, дзіцячы дом змешанага тыпу. Названыя ўстановы з'яўляюцца сацыяльна-педагагічнай сістэмай, у аснове жыццядзейнасці якой ляжыць прынцып замяшчальнай сям'і. Дзеці, якія засталіся без бацькоўскай апекі, выхоўваюцца ва ўмовах, максімальна набліжаных да сямейных, што стварае перадумовы для аптымальнага фізічнага, псіхічнага і асобнага развіцця асірацелага дзіцяці. Акрамя гэтага такія ўстановы выконваюць важную сацыяльную функцыю: выступаюць пасрэднікам паміж дзіцем і знешнім светам, становяцца ахоўнікамі дзіцяці, забяспечваюць яго права на нармальную сям'ю, мацярынскую апеку. Дзіцячы дом сямейнага тыпу можа быць створаны ў форме асобнай сям'і ці можа ўваходзіць у склад дзіцячай вёскі. У дзіцячым доме змешанага тыпу могуць пражываць на поўным дзяржаўным забеспячэнні выпускнікі дзіцячых дамоў – навучэнцы, студэнты сярэдніх спецыяльных і вышэйшых навучальных устаноў, прафесійна-тэхнічных вучылішч да заканчэння імі навучальнай установы, калі дзіцячы дом і навучальная ўстанова знаходзяцца ў адным ці бліжэйшым населеным пункце. Жыццядзейнасць калектыву дзіцячага дома будзе на прынцыпах супрацоўніцтва дзяцей і дарос-

лых, педагагічна абаснаваным выбары форм, сродкаў і метадаў выхавання, якія забяспечваюць усебаковае развіццё асобы, падрыхтоўку да самастойнага жыцця і працы, сацыяльна-абарону правоў дзіцяці.

Новай гібкай формай уладкавання дзіцяці ў сям'ю і працы з праблемнай сям'ёй з'яўляецца патранатнае выхаванне (хаця сама ідэя патранатнага выхавання не новая ў гісторыі і бярэ пачатак у часы кіравання Кацярыны II), якое дапамагае вырашэнню галоўнай задачы – захаванне дзіцяці для сям'і і сям'і для дзіцяці. Патранатнае выхаванне дзяцей (выхаванцаў дзіцячых інтэрнатных устаноў) – форма ўладкавання дзіцяці, якое засталася без апекі бацькоў, у сям'ю патранатнага выхавацеля пры размеркаванні абавязкаў па ахове законных правоў і інтарэсаў дзіцяці паміж патранатным выхавацелем, органам апекі і ўстановай, якая перадае дзіця на патранатнае выхаванне [8]. Дзіця змяшчаецца ў сям'ю патранатнага выхавацеля на падставе працоўнага дагавору, які заключаецца паміж патранатным выхавацелем і ўстановай, выхаванцам якой з'яўляецца дзіця. Установы сістэмы адукацыі, аховы здароўя, сацыяльнай аховы, недзяржаўныя ўстановы, дзе на выхаванні і забеспячэнні знаходзяцца дзеці, якія засталіся без бацькоўскай апекі, арганізуюць пошук, адбор, навучанне патранатных выхавацелей, інфармаванне і кансультаванне грамадзян аб формах і ўмовах уладкавання дзяцей, якія засталіся без апекі бацькоў, на выхаванне ў сям'ю. Гэтая мадэль дазваляе не толькі станоўча вырашыць пытанне аб уладкаванні ў сям'ю дзяцей-сірот, але і стварыць механізм часовага замяшчэння кроўных бацькоў у выпадку іх незаконных паводзін і неабходнасці правядзення сацыяльнай рэабілітацыі бацькоў для вяртання дзіцяці ў родную сям'ю ў далейшым. Як лічыць В. І. Лапаціна, ва ўмовах патранатнага выхавання – пры адэкватным вырашэнні пытання аб выбары і падрыхтоўцы патэнцыяльных патранатных бацькоў – магчыма зняцце ў дзіцяці наступстваў феномена адчужэння яго ад сацыяльнага асяроддзя, аднаўленне эмацыяна-станоўчых адносін дзіцяці-сіраты з іншымі людзьмі і з самім сабой.

Шэраг даследчыкаў найбольш эфектыўнай мадэллю вырашэння праблем сіроцтва лічаць замяшчальную прафесійную сям'ю [7]. Дадзены тып прыёмнай сям'і не толькі мае матэрыяльную базу для прыёму сірот, але і адкрыты для дапамогі спецыялістаў. Такія сем'і прымаюць удзел у псіхалагічным адборы, праходзяць навучанне, арыентаваны на супрацоўніцтва са службамі сацыяльнай дапамогі. Патранаж дзіцяці-сіраты можа стаць першым этапам на шляху ўсынаўлення. Даследаванне,

якое праводзілася з мэтай навуковага пацвярджэння эфектыўнасці мадэлі прафесійнай змяшчальнай сям'і, выявіла пазітыўную дынаміку эмацыйнага, кагнітыўнага, сацыяльнага і асобнага развіцця ў дзяцей-сірот пасля змяшчэння ў прыёмную сям'ю. Аднак арганізацыя і функцыяніраванне сем'яў падобнага тыпу маюць наступныя характэрныя праблемы:

- Непадрыхтаванасць спецыялістаў да падобнай працы, недастатковая распрацаванасць тэхналогій сацыяльна-псіхалага-медыка-педагагічнага суправаджэння сем'яў.
- Псіхалагічная сумяшчальнасць / несумяшчальнасць прыёмных дзяцей і бацькоў-выхавацелей, прыёмных і кроўных дзяцей.
- Узнікненне ў бацькоў комплексу віны ў сувязі з незадаволенасцю вынікамі сваёй выхаваўчай дзейнасці.
- Праблемы ўваходжання прыёмных дзяцей ў сям'ю, перабудовы адносін, змены сацыяльна-псіхалагічных роляў у сям'і.

Вывучэнне псіхалага-педагагічнай літаратуры па праблеме сіроцтва і сацыяльнага сіроцтва ў тым ліку, а таксама вопыту работы традыцыйных і альтэрнатыўных сіроцкіх устаноў дазваляе зрабіць наступныя высновы. Нягледзячы на заканадаўча забяспечаныя асновы прававога механізму і рашэнні, якія прымаюцца органамі выканаўчай улады, праблема сіроцтва ў Рэспубліцы Беларусь працягвае абвастрацца. Пра гэта сведчыць рост колькасці дзяцей-сірот і дзяцей, якія засталіся без апекі бацькоў, а таксама праблема сацыяльнай адаптацыі і інтэграцыі сірот у грамадства (выпускнікі, як правіла, не падрыхтаваны да выканання сацыяльных роляў, пераадолення складаных жыццёвых праблем, папаўняюць рады правапарушальнікаў). Абзначылася супярэчанне паміж існуючай сістэмай адукацыйна-выхаваўчай дзейнасці ўстаноў дзяржаўнай падтрымкі, арыентаванай на мадэль дзіцячага дома, і неабходнасцю пошуку эфектыўнай мадэлі ўстаноў для сацыяльных сірот, арыентаванай на кампенсацыю страчанага сямейнага мікрасацыума.

Дамы дзіцяці, дзіцячыя дамы і школы-інтэрнаты працягваюць займаць трывалае месца ў сістэме мер аховы дзяцей, якія засталіся без апекі бацькоў. Вырашэнне праблем сіроцтва бачыцца не ў павелічэнні колькасці інтэрнацкіх устаноў, а ва ўдасканаленні выхаваўчых сістэм ужо існуючых устаноў падобнага тыпу, паляпшэнні іх матэрыяльнай базы, а таксама больш прагрэсіўных формах уладкавання дзяцей-сірот. Аднак для вырашэння сацыяльных праблем дзяцей, якія засталіся без бацькоўскай апекі, патрабуюцца не толькі адэкватныя дзеянні з боку дзяржавы, але і змена пазіцыі ўсяго грамадства ў адносінах да

гэтых дзяцей і іх выхавання ва ўстановах сіроцкага тыпу. На наш погляд, асноўнымі накірункамі аптымізацыі асяроддзя дзіцячых інтэрнацкіх устаноў павінны быць наступныя:

1. Персаніфікацыя інтэрнацкага асяроддзя ў адпаведнасці з інтарэсамі і патрэбамі дзіцяці-сіраты, прадстаўленне дзецям-сіротам магчымасці сацыяльных кантактаў у «адкрытым» жыцці, змяненне форм супрацоўніцтва з сям'ёй, школай і іншымі выхаваўчымі інстытутамі.
2. Арганізацыя адукацыйна-выхаваўчага працэсу на базе спалучэння групавых, індывідуальных і калектыўных формаў супрацоўніцтва педагогаў і выхаванцаў.
3. Арганізацыя падбору і падрыхтоўкі будучых педагогаў дзіцячага дома з улікам арыентацыі ўстановы на ідэі і каштоўнасці сямейнага ладу.
4. Забеспячэнне работы высокакваліфікаваных спецыялістаў у інтэрнацкіх установах, а таксама абмену вопытам праз арганізацыю і правядзенне канферэнцый, семінараў, рабочых сесій і асабістых сустрэч.
5. Забеспячэнне індывідуальнага падыходу праз распарацоўку і выкарыстанне індывідуальных праграм сацыяльнай рэабілітацыі і адаптацыі дзяцей-сірот. Пры гэтым, мэтазгодна распрацаваць агульныя стандарты праграм, якія, аднак, дапускаюць і прадугледжваюць індывідуальныя змены.

ЛІТАРАТУРА

1. Bowlby J. Maternal care and mental health. Geneva, 1951.
2. Лишенные родительского попечительства : хрестоматия. М., 1991.
3. Бурлакова Т. Т. Гуманистическая воспитательная система детского дома: Реализация философско-педагогических идей Л. Н. Толстого в практике Яснополянского детского дома, Тула, 2001.
4. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения. Вып. 4, 1995.
5. Дети социального риска и их воспитание / под ред. Л. М. Шипицыной. Спб., 2003.
6. Семейные формы устройства детей-сирот на воспитание : пособие для замещающих родителей / сост. Г. И. Руденкова и др. Мн., 2003.
7. Ослон В. Н., Холмогорова А. Б. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 79–90.
8. Комментарий к Кодексу Республики Беларусь о браке и семье / под ред. В. Г. Тихини, В. Г. Голованова. Мн., 2000.

SUMMARY

The article is devoted to the actual problem of orphan's social adaptation. Children's upbringing and development peculiarities of traditional and alternative

boarding schools, negative consequences of institutional establishments are analyzed in this article.

Optimization children's boarding school environment of is proposed as well.

УДК 37.034

I. Н. Міненкова

РАЗВІЦЦЁ ЭТЫЧНЫХ УЯЎЛЕННЯЎ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ ЯК УМОВА СТАНАЎЛЕННЯ САМАРЭГУЛЯЦЫІ АСОБЫ

Асобасна-арыентаваны падыход у сучаснай адукацыі замацоўвае за дзіцем статус суб'екта жыццядзейнасці, які валодае унікальнай індывідуальнасцю і здольны да культурнага самаразвіцця і самазмянення. Асноўнай дэтэрмінантай, што вызначае ўзнікненне ў чалавека суб'ектных якасцей, з'яўляецца развіццё самарэгуляцыі асобы (К. А. Абульханова-Слаўская, Б. Г. Ананьеў, А. У. Брушлінскі). Вывучэнне ўмоў станаўлення самарэгуляцыі асобы – значная педагагічная праблема з пазіцыі укаранення ідэй асобасна-арыентаванага падыходу ў тэорыю і практыку навучання і выхавання.

Самарэгуляцыя ёсць працэс адвольнага кіравання суб'ектам сваёй актыўнасцю, сутнасць якога заключаецца ў суаднесенні каштоўнасцей асобы з культурнымі эталонамі грамадства. Культурнымі эталонамі завуцца выпрацаваныя грамадствам і зафіксаваныя ў мове стэрэатыпы сацыяльных дзеянняў (Н. А. Кутузава). Развіццё самарэгуляцыі ажыццяўляецца з дапамогай усведамлення і асэнсавання асобай культурных эталонаў грамадства (Л. С. Выгоцкі, А. М. Лявонцьеў, С. Л. Рубінштэйн). Усведамленне культурных эталонаў уяўляе сабой адлюстраванне ў індывідуальнай свядомасці іх істотных прыкметаў. Асэнсаванне – фіксацыя ў індывідуальнай свядомасці сэнсу культурных эталонаў, вызначаемага адпаведнасцю іх аб'ектыўных прыкметаў каштоўнасцям пэўнага чалавека. Усведамленне культурных эталонаў з'яўляецца неабходнай перадумовай іх асэнсавання, паколькі ў кожным культурным эталоне спрасаваны найбольш паспяховыя спосабы рэалізацыі пэўных сэнсавых неабходнасцей (К. В. Карпінскі).

Самарэгуляцыя фарміруецца на працягу ўсяго жыцця чалавека. На пачатковым этапе станаўлення самарэгуляцыі дзіця можа самастойна і актыўна дзейнічаць толькі ў сітуацыях задавальнення вітальных каштоўнасцей. У астатніх выпадках яго актыўнасць кіруецца дарослымі, якія з'яўляюцца носбітамі культурных эталонаў. Па меры ўсведамлення культурных эталонаў уплыў дарослых накіраваны на карэкцыю індывідуальнай актыўнасці дзіця.

З цягам часу, у працэсе асэнсавання культурных эталонаў, дзіця адасабляецца ад дарослых і становіцца паўнапраўным суб'ектам жыццядзейнасці: самастойна дапасоўвае сваю актыўнасць да знешніх умоў на аснове ўнутраных неабходнасцей (К. В. Карпінскі, С. Г. Якабсан).

Сярод культурных эталонаў вядучая роля належыць этычным нормам. Яны ўсталёўваюць межы дазволенага паводзін і арыентуюць на фарміраванне іх мэт. Базавай формай усведамлення этычных нормаў з'яўляюцца этычныя ўяўленні, якія складаюць зыходны фонд этычных ведаў і служаць асновай станаўлення этычных паняццяў. Этычныя ўяўленні разглядаюцца як умова развіцця самарэгуляцыі асобы, паколькі яны дазваляюць ёй:

а) аналізаваць і прагназіраваць развіццё падзей этычнай сітуацыі;

б) адбіраць этычныя дзеянні ў сувязі з арыентацыяй на тую або іншую этычную норму;

в) планаваць спосаб паводзін, адэкватны этычнай сітуацыі;

г) суадносіць спосаб паводзін з яго вынікам і пэўнымі ўмовамі ажыццяўлення;

д) вар'іраваць паслядоўнасць і састаў этычных дзеянняў у сувязі са змяненнем сітуацыі і атрыманым вынікам;

е) ацэньваць спосаб паводзін і яго вынік.

Такім чынам, працэс станаўлення самарэгуляцыі асобы непасрэдна звязаны з усведамленнем этычных нормаў. Развіццё этычных уяўленняў з'яўляецца неабходнай умовай, якая аптымізуе дадзены працэс.

Вывучэнне праблемы развіцця этычных уяўленняў у тэорыі і практыцы выхавання пададзена двума ўзроўнямі: інтэгральным і лакальным. На інтэгральным узроўні этычныя ўяўленні вывучаюцца ў структуры: этычных перакананняў (Я. А. Картушкоў, І. М. Краснабаеў, Л. А. Мацвеева, А. І. Раеў); этычных якасцей (У. Т. Чэпікаў, І. Ф. Харламаў); этычных зносін (І. С. Мар'енка, Н. Я. Шчуркова); этычнай

культуры (А. М. Рангелава, А. І. Шамшуріна); этычнай накіраванасці асобы (З. І. Васільева, А. В. Зосімаўскі, Т. Я. Коннікава). Інтэгральны ўзровень вывучэння этычных уяўленняў лічыцца традыцыйным і дазваляе разглядаць іх як элементарную форму ведаў, пачатковае звязно засваення этычных паняццяў. На лакальным узроўні этычныя ўяўленні вывучаюцца як самастойнае ўтварэнне, якое мае ўласныя прыкметы, структуру, логіку, механізмы станаўлення, крытэрыі адзнакі, і разглядаюцца як сродак грамадзянскай адукацыі (Н. Ю. Яшына) і рэлігійнай асветы малодшых школьнікаў (Л. А. Кудалева), развіцця самавызначэння старшакласнікаў (Г. Ф. Цярэшчанка) і каштоўнасна-сэнсавай накіраванасці духоўнай свядомасці студэнтаў (С. А. Мясніковіч). Этычныя ўяўленні ў кантэксце развіцця самарэгуляцыі асобы практычна не вывучаліся.

У сучаснай навуковай літаратуры этычныя ўяўленні разглядаюцца як утварэнні, што ўзнікаюць на аснове пачуццёвага адлюстравання рэчаіснасці (С. П. Баранаў, І. Ф. Харламаў, Н. Ю. Яшына). Гэта вобразы этычных дзеянняў, замацаваныя ў свядомасці ў выніку іх прыпамінання або фантазіі. Этычныя ўяўленні лічацца вобразамі памяці, калі аднаўляюць перш успрынятае. У тым выпадку, калі этычныя ўяўленні ўзнікаюць у выніку рэканструкцыі мінулага доследу, яны з'яўляюцца вобразамі фантазіі.

Этычныя ўяўленні з'яўляюцца мабільнымі ўтварэннямі: не ўзнікаюць у завершаным выглядзе, а паступова абагачаюцца, удасканалюцца пад уплывам успрымання і мыслення (З. І. Васільева, В. А. Круцецкі, С. А. Мясніковіч). На аснове шматразовага ўспрымання сітуацыі, звязаных з пэўным спосабам паводзін, адбываецца дыферэнцыяцыя і схематызацыя прыкметаў этычных уяўленняў. У якасці прыкметаў дадзенага ўтварэння выступаюць этычныя дзеянні, якія адлюстروўваюць існасць адпаведнай нормы дзейнасці (В. С. Багданова, І. Ф. Харламаў, В. Т. Чэпікаў). Прыкметы этычных уяўленняў у залежнасці ад ступені абагульненасці дыферэнцыруюцца на індывідуальныя і відавныя. Індывідуальныя прыкметамі называюцца этычныя дзеянні ў пэўнай сітуацыі без суаднясення з адпаведным правілам паводзін. Відавныя прыкметы – абагульненыя этычныя правілы з наборам дзеянняў па іх рэалізацыі. Сукупнасць індывідуальных прыкмет утварае адзінкавае этычнае ўяўленне, відавныя – абагульненае этычнае ўяўленне. Па меры развіцця дадзенага ўтварэння этычныя дзеянні аналізуюцца, параўноўваюцца і абагульняюцца ў тое або іншае

правіла паводзін, усталёўваецца прыналежнасць некалькіх правілаў адной этычнай норме. Адзінкавыя этычныя ўяўленні складаюць аснову для фарміравання абагульненых этычных уяўленняў.

У залежнасці ад прынцыпу структурыравання прыкметаў у этычным уяўленні можна вылучыць два кампаненты: кагнітыўны і апэратыўны (В. І. Марасанова, Д. А. Ашанін, С. Д. Смірноў). Кагнітыўны кампанент этычнага ўяўлення адлюстروўвае ўсю разнастайнасць яго відавых і індывідуальных прыкмет. Кагнітыўны кампанент бесперапынна развіваецца ў двух напрамках: з аднаго боку, заўсёды абагачаецца, убіраючы ў сябе новыя індывідуальныя прыкметы, з іншага боку, удакладняецца, вызваляючыся ад некаторых неістотных прыкметаў, ствараючы відавныя канструкты. Апэратыўны кампанент этычнага ўяўлення вылучаецца з кагнітыўнага пры неабходнасці вырашыць пэўную этычную задачу. Пад уплывам задачы з кагнітыўнага кампанента адбіраюцца неабходныя прыкметы (адно або некалькі этычных правілаў у сукупнасці з наборам дзеянняў па іх рэалізацыі) і складаюцца ў пэўную апэратыўную мадэль, што прадстаўляе сабой план будучай дзейнасці. Кожная апэратыўная мадэль адрозніваецца саставам і паслядоўнасцю дзеянняў. Структурныя кампаненты этычнага ўяўлення функцыяніруюць у шчыльнай узаемасвязі і ўзаемазалежнасці, якая праглядаецца ў механізмах і логіцы развіцця дадзенага ўтварэння.

Асноўнымі механізмамі развіцця этычных уяўленняў з'яўляюцца наступныя працэсы: пошук, пераўтварэнне і арганізацыя інфармацыі аб этычных нормах. Кожны з іх выконвае пэўную функцыю ў станаўленні кампанентаў этычных уяўленняў і развіцці ўзаемасвязі паміж імі. Пошук спрыяе назапашванню індывідуальных і відавых прыкметаў этычных уяўленняў. Пераўтварэнне забяспечвае дыферэнцыяцыю і абагульненне на ўзроўні індывідуальных прыкметаў, канкрэтызацыю і ўдакладненне на ўзроўні відавых. Арганізацыя мяркуе адбор неабходных прыкмет для вырашэння адпаведнай этычнай задачы, вызначэнне паслядоўнасці рэалізацыі правілаў і дзеянняў ў пэўнай сітуацыі.

Працэс развіцця этычных уяўленняў уключае ў сябе два ўзгодненых этапы: а) фарміраванне кагнітыўнага кампанента; б) фарміраванне апэратыўнага кампанента. Першы этап мяркуе назапашванне пэўных узораў паводзін (сітуацыйных апэратыўных мадэлей), іх абагульненне і вызначэнне этычнай нормы. Другі этап прадугледжвае канструяванне спосабаў паводзін, адэкватных зададзенай этычнай

сітуацыі (абагульненых аператыўных мадэлей).

Апісаны падыход да разумення структуры і логікі станаўлення этычных уяўленняў дазваляе вылучыць два асноўных крытэрыі адзнакі іх развіцця: свядомасць і дзейнасць. Свядомасць этычнага ўяўлення адлюстроўвае сфарміраванасць кагнітыўнага кампанента, дзейнасць – аператыўнага кампанента. Функцыянальныя магчымасці этычных уяўленняў у забеспячэнні самарэгуляцыі асобы вызначаюцца ўзроўнем развіцця кампанентаў этычных уяўленняў і ступенню ўзгодненасці паміж імі.

Вынікі даследаванняў узроставых асаблівасцей развіцця этычных уяўленняў дазваляюць адзначыць паступовы характар станаўлення дадзенага ўтварэння (Л. І. Бажовіч, А. М. Вінаградава, В. С. Мухіна). У дашкольным узросце станаўленне этычных уяўленняў звязана з развіццём ролевай гульні, зместам якой з'яўляюцца этычныя нормы людскіх зносін (Г. А. Цукерман). Неаднаразова адыгрываючы гэтыя нормы, дзеці назапашваюць мноства сітуацыйных аператыўных мадэлей этычных дзеянняў, якія, дзякуючы інтэнсіўнаму развіццю памяці ў дашкольным узросце, фіксуюцца ў свядомасці ў форме адзінкавых этычных уяўленняў. Адбытак вобразаў пэўных дзеянняў ажыццяўляецца ненаўмысна і забяспечваецца эмацыянальнай афарбоўкай, якую прыдае ім гульня. У дадзенай сувязі этычныя ўяўленні характарызуюцца недастатковай свядомасцю: носяць сітуацыйны, фрагментарны і дыфузны характар. У канцы дашкольнага ўзросту, дзякуючы развіццю фантазіі, этычныя ўяўленні ўпершыню набываюць дзейную накіраванасць. Гульнёвая дзейнасць бесперапынна стварае ўмоўныя этычныя сітуацыі, паспяховае вырашэнне якіх патрабуе ад дашкольнікаў вобразнага прадугадвання спосабу і выніку ўласных дзеянняў. Фантазія дазваляе арыентавацца на этычную норму пры адсутнасці належнай паўнаты ведаў аб яе прыкметах, неабходных для выканання задачы ў пэўных умовах. Аднак у дадзеным выпадку план будучых дзеянняў нярэдка аказваецца шаблонным або неадэкватным зададзенай сітуацыі. Такім чынам, з'яўленне этычных уяўленняў у дашкольным узросце апасродкавана гульнёвай дзейнасцю. Свядомасць этычных уяўленняў дашкольнікаў забяспечваецца інтэнсіўным развіццём памяці, дзейнасць – станаўленнем фантазіі. Этычныя ўяўленні дашкольнікаў з'яўляюцца, у асноўным, адзінкавымі і выступаюць умовай самарэгуляцыі актыўнасці толькі ў звычайных стэрэатыпных сітуацыях.

Малодшы школьнік пераходзіць ад гульнёвай дзейнасці да навучальнай як асноўнага спосабу засваення культурнага доследу, выяў-

ленага ў форме сімвалічных ведаў. З развіццём навучальнай дзейнасці найбольш істотныя змяненні адбываюцца ў вобласці мыслення малодшых школьнікаў: яно набывае абагульнены і абстрактны характар, становіцца вызначальным у сістэме іншых псіхічных функцый (Л. І. Бажовіч, Л. С. Выгоцкі, В. В. Давыдаў, А. З. Зак). Гэтыя змяненні спрыяюць павелічэнню свядомасці этычных уяўленняў, якая забяспечваецца фарміраваннем уменняў аналізаваць і дыферэнцыраваць паводзіны, параўноўваць індывідуальныя прыкметы этычных уяўленняў і абагульняць іх у відавочныя ўтварэнні, якія фіксуюць аб'ектыўныя правілы этычнай нормы. Узмацненне дзейнасці этычных уяўленняў малодшых школьнікаў вызначаецца ўзнікненнем і развіццём у навучальнай дзейнасці інтэлектуальнай рэфлексіі і ўнутранага плана дзеянняў. Інтэлектуальная рэфлексія складаецца ў аналізе падстаў прадметных і мысліцельных дзеянняў і магчымых умоў змянення гэтых падстаў. Яна дазваляе малодшым школьнікам у пэўнай этычнай сітуацыі актуалізаваць наяўныя веды і ажыццявіць вылучэнне таго ўзору паводзін, які найбольш прымальны ў дадзеных умовах, з наступным уключэннем яго ў самакантроль і самаацэнку дзеянняў у якасці падставы. Унутраны план дзеянняў з'яўляецца вытворным ад інтэлектуальнай рэфлексіі і ўяўляе разумовае мадэляванне вобразу меркаваных дзеянняў. Малодшыя школьнікі навучаюцца ажыццяўляць пошук і канструяванне абагульненых мадэлей магчымых этычных дзеянняў. Такім чынам, фарміраванне навучальнай дзейнасці абумоўлівае актыўнае развіццё этычных уяўленняў у малодшым школьным узросце. Павелічэнне свядомасці этычных уяўленняў звязана з інтэнсіўным развіццём мыслення, узмацненне дзейнасці адбываецца ў выніку з'яўлення інтэлектуальнай рэфлексіі і ўнутранага плана дзеянняў. У малодшым школьным узросце этычныя ўяўленні ўпершыню набываюць рысы абагульненых устойлівых псіхічных утварэнняў, што дазваляе ўжываць іх як у стандартных, так і нетыповых этычных сітуацыях. Дададзенае палажэнне стала асновай высновы, што менавіта малодшы школьнікі ўзрост з'яўляецца сензітывым перыядам развіцця этычных уяўленняў як умовы станаўлення самарэгуляцыі асобы.

Арыенцір сучаснай адукацыі на развіццё суб'ектнасці асобы вылучае ў якасці прыярытэтнай задачу фарміравання этычных уяўленняў малодшых школьнікаў. Цікава, да дадзенай праблемы вызначаецца роляй этычных уяўленняў у станаўленні самарэгуляцыі асобы. Яе распрацоўка патрабуе, з аднаго боку, даследавання асаблівасцей развіцця этычных

уяўленняў у малодшым школьным узросце, з другога боку, – вызначэння педагогічных умоў, якія аптымізуюць дадзены працэс.

ЛІТАРАТУРА

1. Богданова О. С., Петрова В. И., Методика воспитательной работы в начальных классах. 3-е изд., дораб. М., 1986.
2. Кудяева Л. А. Влияние религиозно-нравственных представлений на духовную сферу личности младшего школьника : дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
3. Месникович С. А. Развитие нравственных представлений у студентов посредством художественной перцепции : дис. ... канд. псих. наук. Мн., 2002.
4. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности отражения. М., 1985.
5. Хромов В. В. Использование младшими школьниками опыта планирования учебной деятельности в нравственном поведении // Психологические проблемы развития нравственных убеждений : межвузовский сборник научных трудов. Л., 1987. С. 69–82.

УДК 37.036

Р. С. Піонава, А. В. Статкевіч

ЭСТЭТЫЧНАЕ ВЫХАВАННЕ ВУЧНЯЎ СТАРЭЙШЫХ КЛАСАЎ: СУЧАСНЫЯ МЕТАДЫЧНЫЯ І ТЭАРЭТЫЧНЫЯ ПАДХОДЫ

Пошук прынцыпова новых мадэлей эстэтычнага выхавання старшакласнікаў заканамерна абумоўлены тымі рэальна існуючымі праблемамі, з якімі сёння пастаянна сутыкаюцца педагогі, псіхологі, вучоныя і практыкі, перш за ўсё, з праблемамі маральна-сацыяльнай адаптацыі моладзі ў працэсе засваення вучнямі эстэтычных каштоўнасцей.

Адпаведна вызначэнню А. П. Коцікавай, «эстэтычнае выхаванне – гэта фарміраванне ў вучняў сродкамі прыроды і мастацтва ў працэсе духоўных зносін выхаванца і выхавацеля эстэтычных адносін да жыцця, вышэйшым працягненнем якога выступае стваральная творчасць».

Эстэтычныя адносіны носяць суб'ектыўна-аб'ектыўны характар каштоўнаснага ўсведамлення. Яно аб'ядноўвае ўсе духоўныя сілы чалавека: адчуванні, эмоцыі, інтэлект, волю, уяўленне, г. зн. з'яўляецца цэласным пачуццёва-вобразным і ідэйна-эмацыянальным паказчыкам, які пацвярджае духоўнае існаванне чалавека ў рэчаіснасці, яно ёсць пазнавальна-ацэначнае, творчае і камунікатыўнае. На сучасным этапе ў эстэтычнае выхаванне

6. Яшина Н. Ю. Гражданское образование в начальной школе как педагогическое условие формирования нравственных представлений у младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2002.

SUMMARY

Formation of moral concept among primary school children is the most important condition of spiritual education formation. So far the problem of moral concept forming in the context of identity of self-regulation development has scarcely been studied. Analysis and generalization of scientific information on this problem have made it possible to choose a number of patterns in moral concept forming, i.e. the forming is carried out within two interconnected components (cognitive and operative), it implies a definite sequence (accumulation of a set of situational operative models of moral actions; their differentiation and summarizing into a cognitive image; arbitrary handling of generalized operative models of moral actions), it is secured by the complex of mechanisms (search, reorganization and arrangement of information on moral concepts).

ўкладваецца паняцце здольнасці пранікаць ва ўсе сферы жыцця, фарміраваць эстэтычныя адносіны да рэчаіснасці ў цэлым, а не толькі да мастацтва.

Эстэтычнае выхаванне разглядаецца як двухбаковы працэс фарміравання асобы: з аднаго боку, як удасканаленне рэцэптыўных здольнасцей (г. зн. фарміраванне эстэтычнай свядомасці), з другога – як развіццё прадуктыўнай актыўнасці (выхаванне неабходнасці і здольнасці ствараць эстэтычныя каштоўнасці). Па словах Б. Т. Ліхачова, эстэтычнае выхаванне ёсць «мэтанакіраваны працэс фарміравання творчай актыўнасці асобы, здольнай успрымаць, адчуваць, ацэньваць прыгожае, трагічнае, камічнае, агіднае ў жыцці і мастацтве і ствараць па законах прыгажосці».

На сучасным этапе ў навуцы назіраецца тэндэнцыя абсалютызацыі ролі эстэтычнага выхавання ва ўсебаковым і цэласным развіцці асобы, што супярэчыць практыцы, а таксама мае месца тэндэнцыя злучэння, інтэграцыі эстэтычнага і духоўна-маральнага (эмацыянальна-каштоўнага) у адзінае цэлае. Сучасны выхаваўчы працэс базіруецца на спецыфічнай анталогіі, якая ўключае ў сябе выпрацаваную

грамадскай практыкай сістэму патрэбнасцей і інтарэсаў, шкалу каштоўнасцей і норм, актуальных для канкрэтнай сацыякультурнай сітуацыі. Рашэнне практычных задач эстэтычнага выхавання пастаянна актуалізуецца ў зменлівых сацыяльных умовах, якія патрабуюць пошуку новых падыходаў да гарманічнага развіцця асобы, фарміравання эстэтычных каштоўнасцей як асноўнага паказчыка ўзроўню гэтага развіцця.

Фарміраванне эстэтычных каштоўнасцей звязана не толькі са сродкамі мастацтва, але і з любымі праяўленнямі навакольнага асяроддзя. Разам з тым, нельга гаварыць аб сфарміраванасці ў чалавека эстэтычных каштоўнасцей, роўна як і пра яго эстэтычную выхаванасць, калі ён не адукаваны мастацкі. Як правіла, да пачатку юнацкага ўзросту ў вучняў знікае схільнасць да непасрэднай творчай дзейнасці, але з'яўляецца база для ўзнікнення ўстойлівай патрэбы ва ўспрыняцці мастацтва. Як лічыць А. П. Коцікава, менавіта ў дадзеным узросце з'яўляецца «магчымасць перайсці да фарміравання ў вучняў разумовага апарату мастацказнаўчага зместу, г. зн. ажыццявіць непасрэднае знаёмства з творами мастацтва, разлічанае ў больш раннім узросце пераважна на эмацыянальнае ўспрыняцце, злучыць яго з элементамі рацыянальнай ацэнкі, забяспечыўшы тым самым паўнацэннае ўспрыняцце мастацтва» [1, с. 30]. Таму для эфектыўнага эстэтычнага выхавання вучняў 9-11 класаў найбольш важным з'яўляецца засваенне імі мастацтвазнаўчых і эстэтычных ведаў на вучэбных і факультатывных занятках, а таксама ў працэсе адзначанага роду сацыяльнай дзейнасці (напрыклад, прыродазберагальнай, этнаграфічнай і інш.) На дадзеных занятках, перш за ўсё, павінна весціся праца па характарыстыцы кампанентаў эстэтычнай свядомасці, каштоўнасца паяцця, аналізе і вызначэнні якаснага боку таго або іншага паяцця ў агульным плане.

Значную ролю адыгрывае мастацказнаўчая інфармацыя аб гістарычных заканамернасцях развіцця мастацтва, асаблівасцях яго відаў, жанраў, накірункаў. Другі аспект працы са старшакласнікамі – гэта іх асобнае прыняцце каштоўнасці. Дададзены аспект рэалізуецца праз эмацыянальную сферу асобы ў розных дзейных формах работы і шляхам рэфлексіі. Неабходна вучыць юнакоў і дзяўчат арыентавацца ў свеце мастацкай спадчыны і фарміраваць эстэтычны ідэал, які адпавядае мастацкім крытэрыям.

Засвоеныя ў працэсе эстэтычнага выхавання каштоўнасці і ўяўленні служаць для індывіда своеасаблівым эстэтычным эталонам, з якім ён пастаянна супастаўляе свае інтарэсы ў галіне

мастацтва, эстэтычныя патрэбы і актуальныя паводзіны, звязаныя са стварэннем па законах прыгажосці. Эстэтычныя каштоўнасці толькі ў тым выпадку могуць быць арганічна ўспрыняты індывідам і засвоены ім, а не вывучаны, калі яны перажытыя асобай, успрыняты эмацыянальна, а не рацыянальна.

Трэба адзначыць, што беларускі эстэтык В. А. Салееў лічыць існасцю эстэтычнага выхавання «поўнакроўную, стваральную чалавечую творчасць і максімальнае пераўтварэнне свету і чалавека ў сувязі з яго арганічным поўнакроўным «самавыказваннем» [2, с.12]. Такое азначэнне істотна адрозніваецца ад «пераўтварэння жыцця па законах прыгажосці». У юнацкім узросце працэс творчай самарэалізацыі ў эстэтычнай сферы мае свае асаблівасці. Прычынай аб'яднення мастацкай творчасці ў юнацкім узросце з'яўляецца хуткае развіццё інтэлекту. Вучні часта становяцца раўнадушнымі да непасрэдных уласцівасцей прадметаў і з'яў навакольнага асяроддзя. Гэта «эмацыянальнае тармажэнне» характарызуецца тым, што ні колер, ні формы, ні гук, нікія выяўленчыя і выразныя сродкі мастацтва не хвалююць старшакласніка так, як раней. На першае месца выходзяць міжасабовыя адносіны ў калектыве равеснікаў і жаданне самаацвердзіцца. Узровень адукаванасці, інфармаванасці і сацыяльных прэтэнзій стымулюе працэс інтэнсіўнай змены каштоўнасцей арыентацый маладых, што садзейнічае зацвярджэнню новых форм творчай актыўнасці. Юнацтва таксама адрознівае пастаноўкі і актыўны пошук рашэння складаных жыццёвых пытанняў, звязаных з поларолевым самавызначэннем, прафесійнымі інтарэсамі і фарміраваннем жыццёвых планаў. Для юнацтва характэрна зацікаўленасць працэсам фарміравання самасвядомасці і самабудуўніцтва асобы, асабліва ў галіне эстэтычных праяўленняў.

Даследчык А. П. Коцікава вылучае наступныя групы ўмоў, якія ўплываюць на набыццё вучнямі старэйшых класаў эстэтычнага вопыту: «аб'ектыўна эстэтычная культура моладзі, якая склалася ў дадзенай сацыякультурнай сітуацыі; псіхалагічныя асаблівасці старшакласнікаў і матывацыя творчай дзейнасці ў дадзеным узросце; эстэтычныя патрэбы і інтарэсы старшакласнікаў; прафесійнае майстэрства педагога» [1, с. 26]. Адзначаныя групы ўмоў цесна ўзаемазвязаны.

Эстэтычная свядомасць старшакласнікаў ва ўмовах работы масавай школы пры абмежаванасці прадметаў эстэтычнага цыкла развіваецца ў рэчышчы засваення агульных сацыяльна-культурных традыцый грамадства, часта павярхоўнага, фрагментарнага. У агульным

плане заўважаецца пашырэнне эстэтычных уяўленняў і меркаванняў, аднак яны часта не адлюстроўваюць эстэтычнай прыроды ацэньваемых з'яў, схільны да стэрэатыпаў і не носяць творчага характару, не адлюстроўваюць разгорнутага эстэтычнага бачання навакольнага асяроддзя.

Асаблівае значэнне ў засваенні эстэтычных аб'ектаў старшакласнікамі мае набыццё ў іх здольнасці да рэфлексіі, якая ў значнай ступені ўплывае на «пабудову» вучнямі асабістага ідэальнага плана ўспрымання, ацэнкі, прагнозаў, задач паводзін, дзеянняў, вынікаў.

У філасофіі і псіхалогіі пад рэфлексіяй прынята разумець такую ўласцівасць мыслення чалавека, якая дазваляе яму ўбачыць і прааналізаваць свае асабістыя адносіны, ацэнкі, пачуцці, выклікаемыя навакольным асяроддзем. Пры гэтым мае важнае значэнне суаднясенне сваіх асабістых думак, уяўленняў з агульнапрынятымі, іх адрозненне або падабенства.

Рэфлексійны характар эстэтычнай свядомасці і адносіны чалавека да свету ярка раскрываюцца ў старшакласнікаў – для іх становяцца асабліва значнымі сітуацыі выяўлення і суаднясення асабістых ведаў, эмоцый з іх праяўленнямі ў іншых дзеяцях і з культурнымі нормаў грамадства. Пры гэтым вядучую ролю агульнапсіхалагічнага плана адыгрывае механізм самаацэнкі, які можа стаць важным педагогічным сродкам уплыву на 16–17 гадовых. Эстэтычныя аспекты самаацэнкі ў адносінах знешняга вобразу, паводзін, праяўленняў эстэтычнай свядомасці патрабуюць асаблівага спосабу мыслення, навыкаў аналізу не толькі эстэтычных аб'ектаў, але і свайго светапогляду перш за ўсё.

Трэба спыніцца на паказчыках эстэтычных патрэбнасцей і інтарэсаў старшакласнікаў, улік якіх у значнай ступені вызначае эфектыўнасць эстэтычнага выхавання школьнікаў.

П. М. Якабсан пісаў, што «найбольш значны зрух ва ўнутраным свеце школьніка пад уплывам эстэтычнага выхавання адбудзецца тады, калі можна будзе ўстанавіць, што ў яго сфарміравалася сапраўдная патрэба ў значных уражаннях эстэтычнага характару. У псіхалагічным аспекце гэта ўжо ў нейкай меры завяршэнне працэсу эстэтычнага выхавання. Калі ўражання эстэтычнага характару сталі стойкай патрэбай, паколькі яны ўзнікаюць пры разважаных аб жыцці, пра сябе, сваё будучае, дык мы можам сказаць, што ў яго ўнутраным свеце эстэтычны пачатак, сфера мастацтва занялі істотнае месца» [3, с. 51]. Значыць, задача педагога – не толькі ў колькасным забеспячэнні падлетка ведамі па мастацтву, не ў простым знаёмстве з апошнім, колькі ў фарміраванні

эстэтычнай ацэнкі прадмета з пункту погляду аб'ектыўнай каштоўнасці. Разам з тым, эстэтычная свядомасць не можа развівацца без ведаў пра мастацкія і эстэтычныя каштоўнасці. Веды і шырокі круггляд абагачаюць жыццёвы вопыт, дапамагаючы правільна ацэньваць навакольны свет.

Эстэтычнае выхаванне трэба пачынаць з фарміравання асобнай эстэтычнай патрэбнасці. Устойлівая асобная эстэтычная патрэбнасць, безумоўна, зверне чалавека да свету мастацтва і, з аднаго боку, арганізуе самога чалавека, яго пачуцці, думкі, а, з другога – побыт і асяроддзе чалавека, заклікаючы яго самога быць непрымірым да агіднага побач.

Больш высокі ўзровень эстэтычнай патрэбнасці фарміруецца ў працэсе рэгулярных зносінаў з мастацтвам. І самая дзейная ў эстэтычным плане функцыя мастацтва – геданічная, якая дае магчымасць атрымаць сапраўдную асалоду ад высокамастацкіх твораў. Адною з крыніц меркавання аб ролі мастацтва ў жыцці старшакласнікаў з'яўляецца ўсведамленне значэнняў функцый мастацтва ў развіцці асобы.

Па даных апытання вучняў дзесятых класаў іх думкі размеркаваліся наступным чынам: кампенсатарнае значэнне функцыі мастацтва вылучылі 93 % вучняў; пазнавальнае – 47 %, кан'юнктурнае 54 %, геданістычнае – 39 %, творчае – 9 % вучняў.

На першае месца апытання ставяць мастацтва як сродак адпачынку і забавы, што адпавядае іх неглыбокім адносінам да мастацтва. На трэцім месцы знаходзіцца мастацтва як спосаб пазнання жыцця. Гэта сведчыць пра паглыбленую зацікаўленасць вучняў да рэчаіснасці ў гістарычным і сучасных аспектах, імкненні паўней спасцігнуць сваё сацыяльнае быццё і сваю ролю ў ім, што, як ужо адзначалася, характэрна для юнацкага ўзросту.

Часта жаданне пазнаёміцца з мастацказнаўчай інфармацыяй рознага роду тлумачыцца тым, што гэтыя веды «агульнапрыняты» па прычыне адпаведнасці модзе. У гэтым выпадку апытання спыніліся на кан'юнктурным значэнні мастацтва. Гэта гаворыць пра тое, што вучні не праецыруюць меркаванні аб мастацкіх з'явах на свой унутраны свет па прычыне стэрэатыпнасці меркавання. У большасці выпадкаў гэты вынік не нясе на сабе негатыўны характар. Умелая папулярызацыя педагогам высокамастацкіх твораў таксама з'яўляецца неад'емнай часткай фарміравання эстэтычнай патрэбнасці.

Асаблівыя функцыі ў гэтай галіне эстэтычнага выхавання належаць педагогу, які прызваны навучыць старшакласнікаў элементарнаму мастацка-эстэтычнаму аналізу, зарыентаваць, што і ў якой паслядоўнасці яны павінны

ўспрымаць і як адрозніваць мастацкія асаблі-
васці такога складанага сінтэтычнага віду мас-
тацтва, як кіно. Праз стыхійную форму аб'яд-
нання моладзі ў правядзенні адпачынку, як
паказваюць вынікі апытанняў, маладыя людзі
набываюць жыццёвы вопыт, навыкі самастой-
нага засваення эстэтычнай культуры.

Выхаваўчае, сацыяльна фарміруючае
ўздзеянне мастацтва на асобу, найбольш вы-
разна можа праяўляцца ў юнацкім узросце.
Псіхалагі лічаць, што гэты ўзрост асабліва
ўспрымальны да ўздзеяння твораў мастацтва.
З гэтым псіхалагі звязваюць колькасныя і якас-
ныя зрухі ў змесце і структуры грамадскіх і эстэ-
тычных каштоўнасцей, засвоеных чалавекам.

Трэба разгледзець уплыў мастацтва на сацы-
яльна значымыя паказчыкі жыццёвай пазіцыі
вучняў на аснове даных апытання, праведзенага
з вучнямі 10 класаў. Для ацэнкі суадносін
далучэння вучняў да мастацтва і адлюстравання
сацыяльна значных паказчыкаў іх жыццёвай
пазіцыі была выкарыстана метадыка А. П. Ко-
цікавай [1], якая ўключае чатыры прыватныя
паказчыкі «далучэння» да мастацтва (ра-
зумеючы пад гэтым працэсы і вынікі рэальных
дзеючых кантактаў вучня з мастацтвам, яго
ўключанасць у культурнае жыццё грамадства):

1. Інтэнсіўнасць спажывання мастацкіх каш-
тоўнасцей (наведванне вучнямі тэатраў,
канцэртаў, мастацкіх музеяў, выставак,
кінатэатраў).
2. Інфармаванасць у галіне мастацтва (ведан-
не вучнямі сучасных вядомых мастакоў,
рэжысёраў, кампазітараў, іх твораў).
3. Якасць мастацкіх пераваг (мастацкі ўзро-
вень тых твораў, якія вучням найбольш
спадабаліся).
4. Уздел у мастацкай творчай або выканаўчай
дзейнасці (заняткі музыкай, выяўленчым мас-
тацтвам, наведванне гурткоў і г. д.) [1, с. 46].

Сацыяльна-значымымі паказчыкамі асобы
лічыліся: патрэбнасць у пазнанні, у духоўным
удасканаленні, у працоўных дасягненнях, у
аказанні дапамогі іншым, у эмацыянальнай
блізкасці (сяброўстве):

1. Меркаванне аб маральным боку жыццёвай
пазіцыі вучня звязвалася з выяўленнем
прымет «духоўнага дэфіцыту» у яго паво-
дзінах (слабая паспяховасць, поўная адсут-
насць цікавасці да відаў мастацтва, успры-
няцце якіх прадугледжвае неабходную
ўнутраную духоўную працу. Перавага ад-
даецца толькі забаўляльным і прыгодніцкім
жанрам у кіно, адсутнасць якога-небудзь
захаплення).
2. Схільнасць да стэрэатыпаў культурных па-
водзін. Гэты паказчык характарызуе схіль-
насць вучня з-за адсутнасці асабістай пазі-

цыі цалкам падпарадкоўвацца модзе мола-
дзі ў сферы культуры і аддаваць перавагу
«нізкапробнаму» кіно эстэтычным каштоў-
насцям.

3. Творчы характар вучэбна-практычнай дзей-
насці. Значэнне гэтага паказчыка вызнача-
ецца тым, што схільнасць да творчасці як
якасць чалавечай дзейнасці, сфармірава-
ная ў адных сферах дзейнасці, пераносіцца
на іншыя.

Вывучыўшы суадносіны паміж далучэннем
вучняў да мастацтва і адлюстраваннем са-
цыяльна значных паказчыкаў іх жыццёвай па-
зіцыі, спынімся на выяўленых заканамернасцях
і ўзаемасувязях, найбольш важных для тэорыі і
практыкі эстэтычнага выхавання. Па меры
далучэння да мастацтва зніжаецца доля вуч-
няў – носьбітаў поўнага набору прыкмет «ду-
хоўнага дэфіцыту». Вучні, свабодныя ад роз-
ных праяўленняў «духоўнага дэфіцыту», як
правіла, цесна далучаны да мастацтва. З
павышэннем набліжэння да мастацтва ад-
бываецца інтэнсіўнае абагачэнне шэрагу ву-
чэбных інтарэсаў, істотна ўзрастае доля
вучняў, якія паспяваюць па ўсіх прадметах, іх
патрэбнасць у працоўных дасягненнях. Чым
больш далучаны вучні да мастацтва, тым
менш яны схільны да стэрэатыпаў культурных
паводзін, тым менш адзінокімі сябе адчуваюць
у плане эмацыянальнай блізкасці з іншымі
людзьмі. Назіраецца залежнасць мастацкага
спажывання ад ступені крытычных адносін да
свайго эстэтычнага развіцця. Той, хто ў меншай
ступені задаволены ўзроўнем сваёй культуры
(адчувае патрэбу ва ўдасканаленні), у большай
меры надае ўвагу розным відам мастацтва.
Можна зрабіць вывад, што вучні, якія характа-
рызуецца больш развітым эстэтычным інтарэ-
сам, адпавядаюць больш высокаму ўзроўню
творчай актыўнасці і маральных праяўленняў.

Цудоўнае ў адносінах, у навакольным ася-
роддзі, унесенае туды праз мастацтва, дапамо-
жа сфарміраваць у вучняў пачуццё спачу-
вання і міласэрнасці, якіх так ім не хапае.
Эстэтычнае ўдасканаленне асобы, эстэтычная
дзейнасць ставяцца ў рад спецыфічных і
асноўных відаў дзейнасці, якія развіваюць ма-
ральныя якасці чалавека. Гэта дазваляе раз-
глядаць мастацтва як дзейсны сродак
агульнакультурнага развіцця асобы.

ЛІТАРАТУРА

1. Котикова О. П. Эстетическое воспитание
старшеклассников. Мн., 1999.
2. Салеев В. А. Сущность эстетического воспи-
тания // Адукацыя і выхаванне. 1992. №3. С. 12.
3. Якобсон П. М. Чувства, их развитие и
воспитание. М., 1976.

SUMMARY

The problem of aesthetic values mastering through summary education of senior pupils is viewed. The

content of the concept of aesthetic education is specified. The role of art in aesthetic education of senior pupils is determined. The practical problematics is analyzed.

УДК 37.036-053.5

А. П. Асмалоўская

ВЯДУЧЫ АРХЕТЫП МУЗЫЧНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ ЯК АСНОВА ІНДЫВІДУАЛІЗАЦЫІ МУЗЫЧНАГА ВЫХАВАННЯ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

На сучасным этапе ў педагогіцы змяняюцца погляды на працэс музычнага выхавання малодшых школьнікаў у напрамку стварэння сістэмы навучання, якая актуалізуе музычную дзейнасць вучняў на ўроку музыкі. Гістарычна склалася, што засваенне музычнай дзейнасці адбываецца пераважна ў індывідуальнай форме, што выклікае супярэчнасць паміж калектыўнымі спосабамі навучання ў масавай школе і індывідуальнымі спосабамі спасціжэння музычнага мастацтва. Вырасценне гэтай супярэчнасці мы бачым у індывідуалізацыі працэсу музычнага выхавання вучняў пачатковай школы.

Індывідуалізацыя музычнай дзейнасці мае на мэце дакладную педагогічную дыягностыку індывідуальных асаблівасцей школьнікаў, іх улік педагогам у працэсе арганізацыі на ўроку дзіцячай музычнай творчасці, а таксама развіццё на іх аснове музыкальнасці вучняў. У сувязі з гэтым паўстае пытанне аб тым, якія індывідуальныя асаблівасці неабходна ўлічваць у працэсе музычнага выхавання малодшых школьнікаў для таго, каб дапамагчы вучням выпрацаваць індывідуальныя формы музычнага быцця. На нашу думку, пры індывідуалізацыі музычнай дзейнасці вучняў пачатковай школы трэба ўлічваць вядучы архетып музычнай дзейнасці школьніка.

У аналітычнай псіхалогіі К. Г. Юнга [6–7], *архетып* – псіхічны першавобраз, прыклад інстынктыўных паводзін, схаваны ў галіне калектыўнага неўсвядомленага. Ён ляжыць у аснове інстыктаў, схем успрымання і мыслення, прыкладаў паводзін, якія мы атрымліваем у спадчыну разам з цэлам, псіхікай і культурай. Назіраючы функцыянаванне архетыпаў у індывідуальнай свядомасці, К. Г. Юнг [6] тлумачыць, што ідэя архетыпа прадугледжвае ўнутраны вобраз, аб які свядомасць «спатыкаецца», не жадаючы адхіляцца ад свайго рацыянальнага шляху, і рэгрэсіруе да больш ранніх форм свядомасці. Навуковец заўважае,

што архетыпы дэтэрмінуюць спосабы ўспрымання рэальнасці, вызначаюць несвядомыя ўстаноўкі, якія служаць прызмамі, праз якія чалавек праламляе свет. Архетып – гіпатэтычная канструкцыя, з'ява сама па сабе непазнавальная. Ён знаходзіцца па-за свядомасцю чалавека, таму недасягальны для ўспрымання і волі і спасцігнуць яго можна толькі інтуітыўна. Архетып уяўляе сабой дамінанту калектыўнага неўсвядомленага, асаблівую вузлавую кропку, вакол якой канцэнтруюцца архетыпічныя вобразы. Менавіта таму выявіць і вывучыць яго можна толькі па маніфестацыях. Праяўляецца ён у свядомасці ў форме неўсвядомленых, часам афектыўных дзеянняў ці архетыпічных вобразаў, якімі насычаны сны і фантазіі чалавека. Яшчэ адна галіна праяўлення архетыпаў – мастацкая творчасць, важнай крыніцай якой выступаюць сімвалічныя фантазіі.

У калектыўным неўсвядомленым кожнага чалавека існуе столькі архетыпаў, колькі ёсць тыповых жыццёвых сітуацый [7]. Бясконца колькасць паўтораў замацоўвае тыпічны вопыт у нашай псіхічнай канстытуцыі. Універсальныя жыццёвыя сітуацыі становяцца архетыпічнымі і пераходзяць са свядомага ўзроўню псіхікі ў неўсвядомленае. Калі ў рэальнасці жыццёвыя сітуацыі разыгрываюцца людзьмі, з адпаведнымі сацыяльнымі ролямі, то ў неўсвядомленым архетыпічныя сітуацыі «разыгрываюць» архетыпы, якія нясуць падобную сацыяльную нагрузку. На працягу многіх тысячагоддзяў чалавек у адносінах да музычнага мастацтва выступае, як правіла, у трох асноўных пазіцыях: як слухач, кампазітар і як выканаўца музычных твораў. Магчыма, менавіта гэтыя пазіцыі адлюстраваны ў калектыўным неўсвядомленым. Зыходзячы з гэтага, намі былі вылучаны такія архетыпы музычнай дзейнасці, як архетып Слухача, Выканаўцы і Кампазітара.

Карыстаючыся метадалогіяй Юнга, мы можам сцвярджаць, што гэтыя архетыпы дэтэрмінуюць музычна-пазнавальную дзейнасць

чалавека, а таксама яго паводзіны ў разглядаемай архетыпічнай сітуацыі. Яны праяўляюцца ў свядомасці спантанна, узнікаюць як стыхійная сіла ўнутры чалавека, якая выклікае моцныя эмоцыі, натхняючы на пэўныя дзеянні.

Архетып Слухача праяўляецца ў неўсвядомленым імкненні чалавека звяртацца да музычнага мастацтва ў разнастайных жыццёвых сітуацыях. Пры актуалізацыі архетыпа Слухача адбываецца інтуітыўнае счытванне вобразаў, якія прарываюцца з неўсвядомленага, і ідэнтыфікацыя іх са сваім асобасным Я. Гэта становіцца магчымым дзякуючы аналагічнасці і рэзанантнасці семантыкі музычнай мовы і семантычных неўсвядомленых структур чалавека [4]. Архетып Слухача акрэслівае механізм успрымання музычнага твора, пры якім неўсвядомленыя вобразы, уступаючы ў рэзананс з музыкай, узмацняюцца і тым самым становяцца даступнымі для свядомасці. Ён кіруе дзейнасцю сузіральніка, які гатовы захапляцца прыгажосцю музыкі без дыферэнцыяцыі музычнай тканіны, без рэфлексіі сваіх уражанняў.

Калі ў Слухача з'яўляецца незразумелае жаданне, патрэба пачуць пэўны музычны твор, то мы можам гаварыць аб актуалізацыі архетыпа Слухач. Р. Інгардэн [2], апісваючы эстэтычныя перажыванні, таксама адзначае ўзнікненне такога моцнага архетыпічнага жадання. Другім прыкладам архетыпічнай залежнасці Слухача можа паслужыць неўсвядомленае падпарадкаванне музыцы, страта свядомага кантролю пад яе ўздзеяннем. Так у працэсе слухання музыкі мы прыходзім ва ўсхваляваны стан, у свядомасці ўзнікаюць вобразы, асацыяцыі і перажыванні. Гэта адбываецца настолькі мякка, што мы нават не заўважаем і не ўсведамляем таго ўздзеяння, якое аказвае на нас музыка. Рэальнасць быццам бы адступае на другі план: пад уздзеяннем музыкі ў нашай свядомасці час і прастора змяняюць свае вектары руху. Мы трапляем у свет фантазіі і ўяўлення. Гэту асаблівасць мастацкага быцця ў мастацтве падкрэслівае і М. М. Бахцін: «Когда человек в искусстве, его нет в жизни, и обратно» [1, с. 73].

Пры ўспрыманні музычнага твора слухач з багатым духоўным светам і эстэтычным вопытам стаіць у апазіцыі ў адносінах да музыкі, якая гучыць, яна не паглынае яго. Музыка пакідае яму асобасную прастору, за кошт якой слухач можа прааналізаваць матэрыял і выказаць свае адносіны да твора, які гучыць. Такім чынам, чым большы музычны і жыццёвы вопыт слухача, тым менш ён падвержаны «ап'яняючаму» ўздзеянню музыкі, і пры праслухоўванні ў яго абавязкова фарміруюцца некаторыя адносіны да музычнага твора, які

гучыць. Такім чынам, павялічваючы музычны вопыт школьнікаў у іх, напэўна, можна выпрацаваць імунітэт да неабдуманых, архетыпічнага слухання музыкі, якое паглынае ўнутраную прастору.

Выдзелены намі архетып Кампазітара абумоўлівае псіхалагічны механізм стварэння музычнага твора, пры якім чалавек з'яўляецца правадніком вобразаў іх неўсвядомленага ўзроўню псіхалагічнага быцця ў сферу музычнай рэальнасці. Архетып Кампазітара праяўляецца ў чалавека ў патрэбе выражаць падзеі, эмоцыі, пачуцці, уражанні і настрой у музычных гуках.

Тое, што для простага чалавека здаецца звычайным фактам жыцця, у душы творцы выклікае багацейшыя гамы перажыванняў з прычыны асобай уражлівасці і эмацыянальнай спагадлівасці. Яго вопыт патрабуе дадатковага спосабу сімвалізацыі, перажывання, накапліваючыся, патрабуе вырашэння. Гэтым спосабам для кампазітара становіцца стварэнне твораў музычнага мастацтва. Патрэба ствараць, абумоўленая архетыпам кампазітара, бывае настолькі моцная, што чалавек здаецца апантаным, неўраўнаважаным. Атрымаўшы творчы імпульс з калектыўнага неўсвядомленага, ён не ўпадае ў роздумы, а выконвае каманду.

Хоць неўсвядомленыя вобразы і матывы адыгрываюць у працэсе стварэння музычнага твора вялікую ролю, аднак абсалютызаваць неўсвядомленую прыроду кампазітара, лічыць само мастацтва толькі спосабам задавальнення яго ірацыянальнай сутнасці, да чаго схіляюцца тэорыі катарсіса і фрэйдызму, на нашу думку, не трэба. Архетыпічная залежнасць кампазітара заключаецца ў тым, што пры стварэнні твораў мастацтва ён імкнецца выразіць сваю ўнутраную сутнасць, аднак не заўсёды такога роду выказванні могуць быць эстэтычнымі. Таму кампазітару прыходзіцца супраціўляцца гэтай залежнасці і надаваць свайму самавыражэнню «значную форму».

Архетып Выканаўцы праяўляецца ў неўсвядомленым імкненні чалавека да ігры на музычным інструменце, вакальнага выканальніцтва, а таксама да пластычнага інтанавання музыкі. Пры актуалізацыі архетыпа Выканаўцы адбываецца счытванне вобразаў, трансліруемых неўсвядомленым, ідэнтыфікацыя іх са сваім асобасным Я і выражэнне гэтых неўсвядомленых матываў і вобразаў у музычных гуках па прапанаванай кампазітарам схеме. У працэсе мастацкай інтэрпрэтацыі музычнага твора выканаўца знаходзіць у музыцы блізкія яму пачуцці, перажыванні і рэалізуе сябе ўслед за аўтарам. Выканаўца павінен зразумець і прыняць пачуцці аўтара, толькі тады выканан-

не твора будзе для яго задавальненнем. Выканаўца павінен быць «разумеючым» [3].

Выканаўцу паказаны шлях, па якім ён можа ісці, і яго архетыпічная залежнасць заключаецца ў тым, што ён стараецца ісці па гэтым шляху нікуды не зварочваючы, быццам ступаючы па слядах аўтара. Выканаўца імкнецца ўзнавіць вобраз, прапанаваны аўтарам, настолькі, што губляе сваю ўласную індывідуальнасць. Ён падпарадкоўваецца музычнаму твору і думцы аўтара. У гэтым і заключаецца архетыпічная залежнасць выканаўцы – у імкненні паказаць чужую індывідуальнасць і ў страце пры гэтым індывідуальнай прасторы. Вось чаму так востра стаіць праблема выпрацоўкі выканаўцам свайго індывідуальнага стылю выканання. Творчасць выканаўцы ў большай ступені нарматыўная, чым творчасць кампазітара і слухача. На нашу думку, станаўленне выканальніцкага майстэрства павінна быць звязана з пераадоленнем гэтай архетыпічнай залежнасці.

Архетыпы музычнай дзейнасці – гэта адлюстраваныя ў калектыўным неўсвядомленым тыповыя патэрны паводзін і апрыёрныя схемы музычна-пазнавальнай дзейнасці, якія праяўляюцца ў індывідуальнай свядомасці ў форме архетыпічных залежнасцей, моцных эстэтычных перажыванняў, неўсвядомленых дзеянняў і архетыпічных вобразаў і сімвалаў. Такім чынам, у архетыпічнай сітуацыі ўзаемадзеяння чалавека з музычным мастацтвам актуалізуюцца архетыпы Кампазітара, Выканаўцы і Слухача. Даследаванні паказалі, што адзін з пералічаных архетыпаў апасродкавана праяўляецца ў свядомасці часцей за іншых. Менавіта ён, на нашу думку, з'яўляецца вядучым архетыпам музычнай дзейнасці і вызначае механізм узаемадзеяння музыкі і чалавека, а таксама яго поспехі ў працэсе музычнай адукацыі і творчасці.

Вядучы архетып музычнай дзейнасці – гэта архетып звязкі Слухач – Выканаўца – Кампазітар, які найбольш часта праяўляецца ў свядомасці чалавека і абумоўлівае індывідуальныя асаблівасці спасціжэння ім музыкі. Асноўным фактарам, які абумоўлівае праяўленне вядучага архетыпа музычнай дзейнасці, з'яўляецца пападанне ў архетыпічную сітуацыю музычнай дзейнасці. Па-за наяўнасцю гэтай сітуацыі архетып праяўляецца не можа. Нават калі гэта сітуацыя існуе аб'ектыўна, гэта значыць не рэфлексіруецца суб'ектам, неўсвядомленае ўступае ў рэзананс з ёй. Механізмам праяўлення вядучага архетыпа музычнай дзейнасці выступае актуалізацыя, але не непасрэдная актуалізацыя архетыпа, бо ён ёсць трансэндэнтальная характарыстыка і не можа быць актуалізаваны сам. Карані архетыпічных сімва-

лаў схаваны, у чыстым выглядзе яны не могуць увайсці ў свядомасць і заўсёды падвяргаюцца той ці іншай апрацоўцы. Ubачыць і распазнаць архетыпы музычнай дзейнасці можна тады, калі свядомая апрацоўка звездзена да мінімуму, напрыклад, у момант творчага азэрэння, памылковых, неўсвядомленых дзеянняў, сімвалічных фантазій. Такім чынам, архетып актуалізуецца апасродкавана праз вобразы, фантазіі, афектыўныя дзеянні, моцныя перажыванні, патэрны паводзін і ўспрыманне, а таксама архетыпічныя залежнасці. Актуалізацыя вядучага архетыпа музычнай дзейнасці ёсць працэс апасродкаванага пераходу неўсвядомленых імпульсаў, выкліканых рэзанансам музычнай свядомасці і калектыўнага неўсвядомленага, у стан знешняй (аб'ектыўнай) ці ўнутранага (суб'ектыўнай) фіксаванасці ў музычнай творчасці.

Індывідуальная архетыпічная афарбоўка, навязваемая вядучым архетыпам, набывае ўсе віды музычнай дзейнасці, здзяйсняемыя асобай. Гэта значыць, што ўспрыманне музыкі чалавекам з вядучым архетыпам музычнай дзейнасці Кампазітар будзе адрознівацца ад успрымання музыкі чалавекам з вядучым архетыпам Выканаўца. Менавіта гэтыя адрозненні і вызначаюць архетыпічную своеасаблівасць музычна-творчага працэсу.

Праведзеныя намi даследаванні пацвердзілі, што, абапіраючыся ў працэсе індывідуалізацыі музычнага выхавання на вядучы архетып музычнай дзейнасці школьнікаў, мы можам забяспечыць найбольш эфектыўнае развіццё музыкальнасці вучня. У сувязі з гэтым працэс развіцця музыкальнасці малодшых школьнікаў на аснове вядучага архетыпа музычнай дзейнасці можа мець наступныя этапы: выяўленне вядучага архетыпа музычнай дзейнасці, патрэб, інтарэсаў і іншых індывідуальных асаблівасцей вучняў; развіццё на аснове вядучага архетыпа музыкальнасці вучняў у пажаданай імі дзейнасці, выпрацоўка індывідуальных спосабаў спасціжэння музычнага мастацтва; пераадоленне архетыпічных залежнасцей і развіццё музыкальнасці ў разнастайных відах музычнай дзейнасці. У распрацаванай намi метадыцы індывідуалізацыі музычнай дзейнасці вучняў пачатковай школы гэтыя этапы складаюць дыдактычны ўзровень і суадносяцца з этапамі метадычнага ўзроўню: этапам падрыхтоўкі да здзяйснення індывідуалізацыі навучання (2 клас), этапам індывідуалізацыі музычнай дзейнасці малодшых школьнікаў (3 клас) і этапам інтэнсіўнай індывідуалізацыі музычнай дзейнасці вучняў (4 клас).

ЛІТАРАТУРА

1. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. М., 1986.
2. Ингарден Р. Заметки по поводу «поэтики» Аристотеля // Очерки по философии литературы. Б., 1999.
3. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики. М., 1927.
4. Торопова А. В. Проблема бессознательного в музыкальной педагогике. К началу музыкально-педагогической антропологии. М., 1997.
5. Юнг К. Г. Душа и миф: Шесть архетипов : пер. с англ. К., 1996.
6. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивиду-

дуации. М., 1996.

7. Яконюк В. Л. Музыкант. Потребность. Деятельность. Мн., 1993.

SUMMARY

The individualization of music education is an essential condition of its effectiveness. In the process of individualization of music upbringing it's necessary to take into account the individual peculiarities of junior schoolchildren which are caused by unintentional level of their psychology. One of the following peculiarities is the leading archetype of music activity, which being an inner human feature determines music creative activity of primary school pupils.

УДК 37. 035. 6

А. Г. Прахарэнка

ПАТРЫЯТЫЗМ ЯК ЯКАСЦЬ АСОБЫ: ГЕНЕЗІС І СТРУКТУРА

Адным з кампанентаў духоўнай культуры асобы з'яўляецца ўзвышанае пачуццё любові да Радзімы, Айчыны.

Міністр адукацыі РБ А. М. Радзькоў у сваім выступленні на Рэспубліканскай навукова-практычнай канферэнцыі па тэме «Патрыятычнае выхаванне насельніцтва Рэспублікі Беларусь як фактар забеспячэння нацыянальнай бяспекі» адзначае, што «ключевым фактаром строення сильной процветающей Беларуси является моральный дух народа. Поэтому так важно воспитать у каждого человека и, прежде всего, у каждого юного гражданина любовь к своему Отечеству, готовность в любую минуту прийти на защиту его суверенитета и независимости» [8, с. 3].

У філасофскіх даследаваннях патрыятызм разглядаецца як з'ява грамадскай свядомасці. Ён вызначаецца як інтэгральнае духоўнае ўтварэнне, якое ўяўляе гарызантальны зрэз, дыялектычнае зняцце ўсіх форм грамадскай свядомасці (палітычнай, прававой і г. д.) і ўключае тыя яго элементы, якія выконваюць пераўтваральную і абарончую функцыі ў адносінах да Радзімы [6].

Да трактоўкі патрыятызму як асобаснага ўтварэння ў сучасных даследаваннях акрэсліліся наступныя падыходы:

- *эмацыйны падыход* – паняцце патрыятызм тлумачыцца праз пачуццё (узровень эмацыйнага адлюстравання): любоў да Айчыны, павага да Радзімы, адданасць ёй;
- *узвышана-дзеясны падыход* – узвышанае пачуццё любові да Радзімы трансфармуецца ў актыўныя дзеянні на яе карысць.

Такая дзейнасць з'яўляецца сутнаскай прыметай сапраўднага патрыятызму;

- *дзяржаўны* ці *этатычны падыход* разглядае дзяржаву як галоўны аб'ект патрыятызму. Найбольш поўна гэты падыход распрацаваны Г. Гегелем, згодна з якім патрыятызм азначае імкненне да агульных мэт і інтарэсаў дзяржавы, што выступае галоўным аб'ектам вышэйшых пачуццяў асобы, і выражаецца ў пачуцці гонару за дзяржаву;
- *суб'ектны* ці *асобасны падыход* вызначае патрыятызм як культурную творчасць і нацыянальнае напружанне ўласных намаганняў;
- *духоўна-рэлігійны падыход* разглядае патрыятызм як акт высокай духоўнасці. Гэты кірунак мае самую багатую традыцыю. Рэлігія, пануючая царква не раз становіліся кансалідуючай сілай у грамадстве. Для некаторых народаў канфесійная прыналежнасць выступае прыметай нацыянальна-патрыятычнай самаідэнтыфікацыі.

Аналіз прадстаўленых падходаў паказаў, што адрозненне ў трактоўках патрыятызму заснавана на двух аспектах:

- што з'яўляецца галоўным аб'ектам такога вышэйшага пачуцця, як патрыятызм: Айчына (Радзіма) ці дзяржава;
- як суадносяцца ў патрыятызме асобасная культуратворчасць і абарончая функцыя.

Вытокам патрыятызму з'яўляецца падсвядомая прыхільнасць чалавека да роднай хаты, роднай зямлі. Гэта пачуццё любові – крыніца фарміравання ў чалавека патрыятычных пачуццяў і поглядаў. Патрыятызм узнікае як пачуццё, сацыялізаванае ў працэсе духоўна-маральнага абагачэння асобы. У ходзе са-

цыялізацыі асобы адбываецца генералізацыя аб'ектаў любові: дом – родны край – айчына, бацькі – род – народ. Патрыятычныя эмоцыі дыферэнцыруюцца і ўскладняюцца пад уздзеяннем рэфлексіі. Імкненне маладога чалавека вылучыць сябе як свядомую індывідуальную асобу і разабрацца ў сваіх пачуццях вядзе да актыўнага асэнсавання і ўсведамлення свайго месца ў грамадстве, да самаідэнтыфікацыі.

Вышэйшы ўзровень развіцця пачуцця патрыятызму непарыўна звязаны з дзейнасцю, якая праяўляецца ў актыўных сацыяльных дзеяннях, культуратворчасці, што здзяйсняюцца суб'ектам на карысць Радзімы.

Звернемся да семантыкі слова «патрыятызм». У тлумачальным слоўніку С. І. Ожэгава патрыятызм вызначаецца як любоў да радзімы [7, с. 485]. У слоўніку У. Даля патрыёт значыць «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб» [5, с. 24]. Паняцці «патрыёт» і «патрыятызм» запазычаны з французскай мовы ў пятроўскую эпоху. Упершыню тэрмін «патрыёт» быў выкарыстаны ў перыяд Вялікай французскай рэвалюцыі 1789–1793 гг. і азначаў «борец за народное дело, защитник республики против монархистов». У «Беларускай энцыклапедыі», «Российской педагогической энциклопедии» і «Социологической энциклопедии» патрыятызм трактуецца як маральны і сацыяльна-палітычны прынцып, зместам якога з'яўляецца пачуццё любові да ўсяго айчыннага і імкненне дзейнічаць на карысць Радзімы.

Вызначэнне зместу патрыятызму немагчыма без усведамлення суадносін патрыятызму з такімі паняццямі, як нацыяналізм, шавінізм, інтэрнацыяналізм і касмапалітызм. Трэба адзначыць, што меркаванні па гэтым пытанні дастаткова розныя. Так, філалаг, доктар навук, прафесар і педагог У. Ю. Троіцкі сцвярджае, што «патрыятызм разам з нацыянальнай прыналежнасцю складае сучасны нацыяналізм, т. е. нацыяналізм у подлинном смысле – это благородная дань прошлому своего народа, способности ощущать свое настоящее родство с ним и истинное осознание ответственности за его будущее. Иными словами – это нравственная категория, включающая в себя добромышленную память, благородное ощущение долга перед живыми соплеменниками и способность оценивать смысл своей жизни с высоты желаемого будущего своего народа. Подлинный национализм духовен.» [5, с. 3–4].

Гэтаму пункту погляду супярэчыць расійскі філосаф В. Келле, які лічыць, што «чувство Родины, ощущение принадлежности к своей нации, культуре, традициям и обычаям, бережное отношение к языку, идея защиты государ-

ственных интересов страны, как и стремление активно способствовать ее прогрессу и процветанию, ничего общего с национализмом не имеют» [2, с. 74]. Падобную пастаноўку праблемы раздзяляе А. А. Казлоў: «Национализм приобрел преимущественно негативное значение, чаще становясь союзником (или орудием) агрессивных, тиранистических режимов, что несвойственно патриотизму, в силу его оборонительной природы просто неспособно служить в качестве обеспечения агрессии» [3, с. 32].

Іншыя даследчыкі, супрацьпастаўляючы патрыятызм нацыяналізму, сутнасцю патрыятызму лічаць нацыянальную самасвядомасць (В. А. Міхневіч, Л. М. Варанецкая). Паняцце нацыянальнай самасвядомасці ўключае ў сябе этнічныя (агульнае паходжанне, агульная этнічная радзіма, антрапалагічныя рысы, наяўнасць назвы народа, самадыстанцыраванне, усведамленне агульнай рэлігійнай прыналежнасці, наяўнасць мовы этноніма і інш.) і нацыянальныя рысы (дзяржаўная супольнасць, гістарычная супольнасць, усведамленне адзінства, непарыўнасць сувязі свайго «я» з жыццём і лёсам дадзенага народа, адносіны да культурных каштоўнасцей і дасягненняў свайго народа, разуменне нацыянальных інтарэсаў у структуры грамадскіх і міжнародных адносінаў), якія разглядаюцца з пазіцыі сінтэзу этнакультурнай і нацыянальнай ідэнтыфікацыі. Нацыянальная самасвядомасць глыбінна, яна мае карані ў архетыпічным, духоўным, рэлігійным і культурным аспектах жыцця. Архетып па К. Г. Юнгу – гэта прыроджаныя псіхічныя структуры, вобразы, матывы, што складаюць змест так званага «калектыўнага пазасвядомага», якое вызначае лёс нацыі: псіхіка нацыі цалкам сфарміравана на нацыянальных катастрофах і канфліктах, яна унікальна і гістарычна. Асновай нацыянальнай самасвядомасці з'яўляецца укараненасць у родную зямлю, гістарычная памяць, любоў да Радзімы, вера ў самадастатковасць і шчаслівы лёс свайго народа і краіны.

У навуковай літаратуры існуе меркаванне аб тым, што нацыянальная самасвядомасць мае два бакі – ідэалагічны і псіхалагічны – і функцыяніруе як на ўзроўні супольнасці ў цэлым, так і на ўзроўні асобы. Нацыянальная свядомасць асобы – гэта ўсведамленне суб'ектам сукупнасці сваіх нацыянальных і этнічных сувязей і сваіх адносінаў да іх. Яна з'яўляецца састаўным элементам, часткай структуры самасвядомасці асобы ў цэлым.

Патрыятызм немагчымы без нацыянальнай свядомасці, ён адмаўляе прапаганду нацыянальнай выключнасці. Таму найбольш распаў-

суджаным тэзісам у навуцы з'яўляецца супрацьпастаўленне патрыятызму нацыяналізму, які атаясамліваецца з нацыянальнай абмежаванасцю. У той жа час вучоныя падкрэсліваюць дыялектычнае адзінства патрыятызму і інтэрнацыяналізму.

Размежаванне паняццяў дазваляе больш ясна вызначыць сутнасць патрыятызму (чым па законе дыялектыкі аб адзінстве і барацьбе супрацьлегласцей), якім з'яўляецца дыялектычнае адзінства дзвюх супрацьлеглых з'яў грамадскай свядомасці – нацыяналізму і інтэрнацыяналізму. Аднак патрыятызм існуе толькі пры раўнавазе гэтых складаючых. Калі ў патрыятызме ўзмацняецца нацыянальны пачатак, ён непазбежна пераходзіць у шавінізм. Калі ж у патрыятызме ўзмацняецца інтэрнацыянальная складаючая, ён пераходзіць у іншую сваю супрацьлегласць – касмапалітызм. Такім чынам, патрыятызм з'яўляецца складанай дынамічнай сістэмай, якая функцыяніруе толькі пры ўмове арганічнай узаемасувязі нацыяналізму і інтэрнацыяналізму.

У сучаснай педагагічнай літаратуры ў якасці асноўных кампанентаў структуры патрыятызму вылучаюць: кагнітыўны (рацыянальны), матывацыйны (эмацыйны), паводзінны (дзеясна-практычны). Аднак аналіз сутнасці патрыятызму, яго функцый у структуры асобы дазваляе сцвярджаць, што разгортванне гэтага высокага духоўнага пачуцця суправаджаецца рэфлексіяй у светаадчуванні маладой асобы. І таму мы лічым, што структура патрыятызму набывае больш цэласны характар пры наступным кампанентным складзе:

- *гнастычны* – сістэма навуковых і эмпірычных ведаў аб патрыятызме, устойлівыя стэрэатыпы патрыятычнай свядомасці, веданне дасягненняў ва ўсіх сферах сацыяльнага быцця, сістэма перакананняў як форма паглыблення, укаранення ведаў і каштоўнасцей у сістэму светапогляду;
- *матывацыйны* – утвараецца сістэмай матываў: усведамленнем патрыятызму як каштоўнасці чалавечага быцця, патрэбай у дабрабыце і росквіце Айчыны, сфарміраванасцю ідэала грамадзяніна;
- *эмацыйна-валявы* – структурыруецца эмацыйным водгукам асобы на падзеі, што закранаюць аўтарытэт Радзімы, характарызуецца антынамічнасцю – супрацьлеглымі сацыяльнымі пачуццямі: перажываннямі любові да Радзімы, гонарам за дасягненні суграмадзян і ў той жа час пачуццём крыўды і болю пры бачанні насілля і здзекаў, нянавісці да ворага. Валявы кампанент выражае гатоўнасць увасаблення засвоеных ведаў, каштоўнасцей, ідэалаў у практычнай

дзеінасці. Бязволле, сацыяльнае раўнадушша ці разыходжанне рэальных учынкаў з засвоенымі ведамі і каштоўнасцямі, якія чалавек дэманструе на словах, не забяспечваюць дзейнаснай пазіцыі чалавек;

- *паводзінны* – вопыт патрыятычных паводзінаў, які прадугледжвае адказнасць, самастойнасць прыняцця рашэнняў, вольны выбар патрыятычна матываваных учынкаў ва ўсіх сферах жыццядзейнасці;
- *нарматыўна-ацэначны* – уключае сістэму ацэначных меркаванняў, рэфлексію сваіх паводзін, адносін да Радзімы і паводзін іншых людзей з пазіцыі маральных норм, ідэалаў, уласцівых нацыянальнай культуры.

Адзначаныя кампаненты сведчаць аб тым, што патрыятызм з'яўляецца інтэгратаўнай якасцю асобы, якая адлюстроўвае яе псіхічную, гнастычную і практычную гатоўнасць адказна выконваць свае функцыі як «сына Айчыны».

Ланцужок станаўлення патрыятызму як якасці асобы ўключае: перажыванні – веды – каштоўнасці – перакананні – волю да дзейнасці – рэфлексію. Сістэмаўтваральным звяном у сукупнасці элементаў з'яўляюцца пачуцці. Любоў да радзімы – асобая разнавіднасць пачуцця любові. Яна ўяўляе сабой першаснае эмацыянальнае выражэнне душы і духу інтымна-асобаснага характару. Фарміруючыся ў працэсе сацыялізацыі чалавечай асобы на базе мноства сацыяльных адносін, сілкуючыся іх энергіяй і аддаючы ім сваю, любоў да радзімы з'яўляецца спосабам чалавечых узаемаадносін са светам. Як першасная цэласная эмоцыя, любоў да радзімы з'яўляецца асновай комплексу высокіх духоўных перажыванняў, поглядаў, сэнсажыццёвых ідэй і ўстановак. Пачуцці і эмоцыі, узмоцненыя ведамі, выклікаюць у асобе патрэбу іх практычнай рэалізацыі ў дзеяннях і ўчынках, якія стымулююць развіццё патрыятычнай свядомасці, грамадзянскай самасвядомасці асобы, пачуцця патрыятычнага абавязку.

Згодна з «Канцэпцыяй патрыятычнага выхавання моладзі ў Рэспубліцы Беларусь» вылучаюцца наступныя кірункі і састаўныя часткі патрыятычнага выхавання:

- *ваенна-патрыятычнае* – фарміраванне ў моладзі высокай патрыятычнай свядомасці, ідэй служэння Айчыне, фарміраванне маральна-псіхалагічнай і фізічнай гатоўнасці да выканання канстытуцыйнага абавязку па абароне сваёй Айчыны, захаванне і памнажэнне воінскіх традыцый;
- *грамадзянска-патрыятычнае* – фарміраванне законапаслухмянага грамадзяніна, свядома і актыўна выконваючага свой грамадзянскі абавязак;

- *культурна-патрыятычнае* – выхаванне пачуцця павагі і адказнасці за захаванне культурных традыцый, нацыянальнага каларыту;
- *спартыўна-патрыятычнае* – фарміраванне пачуцця гонару за высокія дасягненні беларускіх спартсменаў;
- *героіка-патрыятычнае* – выхаванне любові да сваёй радзімы і павагі да абаронцаў Айчыны на аснове гераічнага мінулага свайго народа, прапаганда гераічных прафесій і знамянальных гераічных дат нашай гісторыі, выхаванне гонару за дзеянні продкаў і іх традыцыі;
- *маральна-патрыятычнае* – заснавана на хрысціянскіх заповедзях, на высокай маральнасці і вышэйшым пачуцці гонару [4].

Пералічаныя кампаненты вызначаюць змест патрыятычнага выхавання, комплекснага па сваёй прыродзе ўтварэння, складанай, шматаспектнай і шматузроўневай сістэмы. Аднак кантэнт-аналіз дадзенага фрагмента выяўляе слабую прадстаўленасць у ім культуратворчай функцыі патрыятызму як асабістага ўкладу ў росквіт усіх форм культуры айчыннага быцця: працоўнай, маральнай, эстэтычнай.

Патрыятызм тым вышэй, чым больш духоўнасць асобы. Высокі ўзровень духоўнасці, які ўключае ў сябе адпаведны ўзровень адукаванасці, маральнасці, дазваляе пазбегнуць негатыўных момантаў патрыятычнага выхавання: фанатызму, рэлігійнай, класавай, этнічнай нецярпімасці. Патрыятызм з'яўляецца духоўнай асновай згуртаванасці людзей, якая праяўляецца ў шанаванні продкаў, у вернасці нацыянальным традыцыям і звычкам, рэлігійным і маральным нормам, у імкненні абараніць бліжняга, адстаяць справядлівае рашэнне пытання. Патрыятызм прадугледжвае ўменне пераадолюваць сябе, ставіць у абавязак паважаць добрыя пачынанні ў жыцці свайго народа, быць суб'ектам культуратворчасці.

Падагульняючы даследаванні прыроды патрыятызму, мэтазгодна адзначыць яго функцыі:

- *інтэграцыйную* – патрыятызм кансалідуе людзей у сацыяльнае цэлае; пазнаючы мінулае, пераўтвараючы цяперашняе і прагназуючы будучае, асоба ўдзельнічае ў інтэграцыі грамадства;
- *кагнітыўную* – будучы адлюстраваннем быцця Айчыны, у гістарычнай перспектыве патрыятызм змяшчае ў сабе веды, сацыяльны вопыт, які перадаецца з пакалення ў пакаленне, забяспечвае захаванне і перадачу духоўных каштоўнасцей, здзяйсняе пераймальнасць пакаленняў, сувязь часоў;
- *канструктыўную, пераўтваральную* – праяўляецца ў рэалізацыі патрыятычных пера-

кананняў на практыцы, канструктыўных адносінах да радзімы, якія прадугледжваюць удасканалванне, стварэнне ўмоў для сацыяльнага развіцця грамадства;

- *крытычную* – патрыятызм мае на ўвазе крытычнае, аб'ектыўнае асэнсаванне рэчаіснасці;
- *кампенсатарскую* – патрыятызм як глыбока сацыяльная з'ява – крыніца жыццяздольнасці і выжывальнасці грамадства і асобы, ён дае веру і надзею, кампенсуючы сацыяльную незадаволенасць;
- *ідэнтыфікуючую* – фіксуе адзінства інтарэсаў чалавека з інтарэсамі розных сацыяльных супольнасцей, якія забяспечваюць яго самазахаванне, абарону яго асноўных інтарэсаў, садзейнічае рэалізацыі патрэб у самасцвярджэнні, развіцці і самавыражэнні.

Такім чынам, разгледзеўшы сутнасць патрыятызму, яго структуру, функцыі, можна зрабіць вывад, што патрыятызм – гэта складанае ўтварэнне духоўнай сферы асобы, якое фарміруецца з унутраных этычных імператываў, эстэтычных пераваг, сацыяльных каштоўнасцей. Сістэмаўтваральную функцыю ў структуры патрыятызму выконваюць вышэйшыя маральныя пачуцці і сацыяльныя каштоўнасці, што стымулююць асобу клапаціцца аб Айчыне, яе росквіце і незалежнасці, паважаць ідэі сацыяльнай справядлівасці, свабоды і адказнасці.

ЛІТАРАТУРА

1. *Даль В.* Толковый словарь в 4-х т. Т 2. М., 1982.
2. *Келле В.* Национализм и будущее России // Альтернативы. 1996. № 1.
3. *Козлов А. А.* Молодые патриоты и граждане новой России: Социологический очерк. СПб., 1999.
4. Концепция патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. 2003. № 4.
5. *Круглов Ю. Г.* Патриотизм в педагогике (размышления над книгой) // Педагогика. 2001. № 6.
6. *Миловидов А. С., Сапегин П. Е., Симанов А. Л.* Патриотическое сознание: сущность и формирование. Новосибирск, 1985.
7. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. Изд-е 5-е, стереотип. М., 1963.
8. *Радьков А. М.* Современные проблемы патриотического воспитания учащихся и студенческой молодежи // Пазашкольнае выхаванне. 2005. № 8.

SUMMARY

The article reveals the essence, the contents and functions of one of the system forming components of person's mental culture – patriotism. The specified component structure of patriotism is suggested.

РАЗВІЦЦЁ І ФУНКЦЫЯНІРАВАННЕ МЫСЛЕННЯ Ў КАМУНІКАЦЫІ І МІЖСАБОВЫМ УЗАЕМАДЗЕЯННІ

Вялікую колькасць навуковых прац у замежнай псіхалогіі, у якіх ідзе гаворка аб ролі іншых асоб у кагнітыўным развіцці, можна падзяліць на тры групы. У першай адзначаюцца больш альбо менш перманентныя характарыстыкі дарослых паводле іх сацыяльнага класа, інтэлекту, сямейнай структуры, якія звязаныя з рознымі вынікамі ў пазнавальным развіцці дзіцяці. У другой разглядаюцца дзеянні і спадзяванні дарослых, якія падтрымліваюць альбо індукуюць засваенне і навучанне дзяцей. У трэцяй галоўная роля адводзіцца ўзаемадзеянню паміж дзіцем і дарослым (настаўнікам) ці ў сістэме ўзаемадзеяння дзіця-дзіця.

Ж. Піажэ [16–17] вызначаў сацыяльнае ўздзеянне як адзін з чатырох фактараў, што ідзе ўслед за кагнітыўным развіццём (іншымі з'яўляюцца ўраўнаважанне, сталенне і індывідуальная дасведчанасць дзіцяці ў матэрыяльным і логіка-матэматычным свеце). Але аўтар сцвярджаў, што дзеці ўжо валодаюць адпаведнымі пазнавальнымі структурамі, што сацыяльнае ўзаемадзеянне можа толькі завяршаць іх развіццё, але не ствараць яго. Так сацыяльнае ўзаемадзеянне магло б толькі час ад часу ўздзейнічаць на кагнітыўнае развіццё, калі індывідуальна створаныя пазнавальныя структуры дзіцяці набліжаюцца да завяршэння. Далей, малыя дзеці занадта суб'ектыўныя, каб прызнаць, што існуе разыходжанне паміж іх уласнымі ідэямі і ідэямі іншых, і таму будуць менш выкарыстоўваць такія неадпаведнасці і ў меншай ступені адчуваць пазнавальны канфлікт, які Ж. Піажэ адзначаў як вельмі важны для кагнітыўнага развіцця. Нарэшце, Ж. Піажэ меркаваў, што «сіметрычнае» ўзаемадзеянне паміж аднагодкамі аблягае працэс кагнітыўнага развіцця, у той час як «асіметрычнае» ўзаемадзеянне паміж дарослым і дзіцем не можа гэтак спрыяць, паколькі дарослы і дзіця адрозніваюцца ў пазнавальных навыках і ў грамадскім статусе не на карысць дзіцяці, каб правільна вырашаць пазнавальныя неадпаведнасці. Паслядоўнікі яго тэорыі лічаць, што

сацыяльны ўплыў усё такі моцна абмяжоўвае кагнітыўнае развіццё, і ў сваіх даследаваннях яны засяроджваюцца на сіметрычных і актыўных перамовах у пазнавальным канфлікце паміж роўнымі партнёрамі.

Спрэчкі вакол праблемы, ці з'яўляецца доказным гэты пункт погляду, працягваюцца. Існуе, напрыклад, неадпаведнасць адносна каэфіцыента карыснага дзеяння (ККД) унутрыасабовага канфлікту, знешняга канфлікту паміж індывідуумами пры супрацоўніцтве з актыўным і пасіўным падмацаваннем, а таксама што спрыяе лепшаму навучанню – сіметрычныя ці асіметрычныя стасункі [18]. Роля ўзросту ў гэтым таксама невядомая. Аднак калі малодшыя і старэйшыя дзеці, на думку Ж. Піажэ, адрозніваюцца паводле сваёй адкрытасці ў сацыяльнай эфектыўнасці засваення, гэтая рознасць можа выклікаць супярэчнасці ў выніках даследаванняў. Ёсць таксама незразумелыя ў дастатковай ступені моманты адносна таго, як ацэньваюцца пазнавальныя змены. Часта асноўным крытэрыем з'яўляецца паспяховае выкананне пэўнага задання. Сацыяпазнавальны канфлікт выклікае разбалансаванасць, якую дзіця потым ураўнаважвае. Усе праблемы зводзяцца да таго, якім чынам гэтае ўраўнаважанне паўстае і функцыянуе. Нарэшце, мадэль Ж. Піажэ разглядае іншых людзей як частку ўсяго асяроддзя дзіцяці. Гэта адбываецца ў сувязі з тым, што ён прытрымліваецца пункту погляду, згодна з якім знешні свет адрозніваецца ад унутранага свету дзіцяці таму, што дарослы свет ставіць свае сацыяльныя мэты і намеры.

Існуе пераход у пазнавальным развіцці ад «рэгулявання іншымі» да «самарэгулявання» такім чынам, што няма неабходнасці ў падтрымцы з боку іншага чалавека, хаця распазнаванне і заахвочванне ўменняў з боку іншых людзей застаецца пажаданым. Дзіця засвойвае дзеянні і меркаванні настаўніка, пераўтвараючы іх ва ўласны спосаб вырашэння. Але разам з тым яно засвойвае і развівае больш агульныя інструментальныя сродкі – як

назіраць, як паўтараць, як аналізаваць, як накіроўваць уласнае пазнавальнае дзеянне альбо дзеянне іншага чалавека. Гэтыя магутныя мэтапазнавальныя дзеянні спрыяюць таму, што дзіця становіцца здольным «самакіравана вырашаць задачы» [15].

З аднаго боку, пераканальнымі падаюцца факты аб станоўчым уплыве зносінаў на працэс мыслення, але з другога боку – маюцца эксперыментальныя даныя, якія сведчаць аб перавагах індывідуальнага мыслення.

Вядомы швейцарскі псіхолог і вучаніца Ж. Піажэ А. Н. Перэ-Клермон у адной са сваіх прац [9] падводзіць вынікі шматгадовых даследаванняў, якія сведчаць аб тым, што развіццё мыслення ў дзяцей шмат у чым вызначаецца яго ўзаемадзеяннем з іншымі дзецьмі, а арганізацыя гэтага ўзаемадзеяння з боку педагога можа істотна паўплываць на эфектыўнасць пазнавальнай дзейнасці дзяцей і з'яўленне ў іх матывацыі навучання.

Яна прыходзіць да высновы, што прычынныя дачыненні паміж сацыяльнымі і кагнітыўнымі працэсамі не выяўляюць сапраўднага характару спрыяння, кааперацыі і, наогул, сумеснай дзейнасці. Асаблівай характарыстыкай прасторы калектыўнай дзейнасці, якая не зводзіцца да рэальнасці індывідуальнага дзеяння, з'яўляецца інтэрсуб'ектыўнасць. Сама сітуацыя ўзаемадзеяння (сустрэча «аднаго з другім») і ёсць тым асаблівым камунікатыўным знакавым асяроддзем, якое будзе вызначаць бліжэйшы этап развіцця дзіцяці. У якасці асновы для тлумачэння ўплыву сацыяльных узаемадзеянняў на кагнітыўнае развіццё выкарыстоўваецца інтэракцыянісцкая і канструктывісцкая мадэль, якая вызначае сацыяльныя ўзаемадзеянні як перадумову ўтварэння новых кагнітыўных арганізацый. Генезіс кагнітыўных структур у рамках гэтай мадэлі звязваецца з дзейнасцю, якая стварае новую структуру праз міжіндывідуальную каардынацыю. Пры гэтым каардынацыя дзеянняў паміж індывідамі папярэднічае індывідуальнай кагнітыўнай каардынацыі.

Сувязь кагнітыўных і камунікатыўных асаблівасцяў выяўлена ўжо ва ўзросце немаўляці. Г. М. Рошка [12] вывучала суадносіны мнемічных і камунікатыўных працэсаў у дзяцей трохмесячнага ўзросту. Яна даказала, што ўжо ў гэтым узросце немаўля здольнае пазнаваць знаёмы прадмет як мінімум праз два тыдні пасля яго дэманстрацыі ў тым выпадку, калі гэты прадмет уключаны ў стасункі з дарослым. Вобраз апошняга з'яўляецца больш яркім і больш устойлівым, чым вобраз прадмета. У другім паўгоддзі становіцца магчымым запамінанне і пазнаванне прадмета і дарослага па-за

кантэкстам актыўнага ўзаемадзеяння з чалавекам.

Асноўнай мэтай даследавання М. А. Э. Сулуага [13] стала комплекснае вывучэнне пазнавальных функцый і камунікатыўных характарыстык у дашкольнікаў пяці гадоў. У выніку былі вызначаны індывідуальныя адрозненні паводле ступені выяўленасці камунікатыўных характарыстык. У больш камунікатыўных дзяцей былі атрыманы вышэйшыя адзнакі такіх пазнавальных характарыстык як класіфікацыя, увага, кемлівасць, а таксама па сумарным паказчыку трох субтэстаў вербальнага інтэлекту (слоўнікавы запас, агульныя веды і кемлівасць).

Роля кагнітыўных механізмаў і іх функцыяніраванне таксама вывучаліся ў такой дзейнасці як авалоданне замежнай мовай. Так, Д. Х. Хасанбаева [14] вывучала кагнітыўныя механізмы як умовы фарміравання матывацыі моўных дзеянняў у студэнтаў тэхнічнай ВНУ, якія вывучалі замежную мову. Яна прыйшла да высновы, што кагнітыўныя механізмы – гэта складанае ўтварэнне, якое складаецца з розных кампанентаў пазнавальных працэсаў і выступае ў якасці фактараў пазнавальнай дзейнасці асобы, што фарміруюцца на падставе агульных псіхалагічных механізмаў і, паводле свайго паходжання, з'яўляюцца набытымі псіхалагічнымі механізмамі, якія склаліся ў выніку выхавання і навучання чалавека. Псіхалагічнымі фактарамі актывізацыі моўных дзеянняў на замежнай мове з'яўляюцца кагнітыўныя механізмы, выяўленыя ў працэсе манграфічнага даследавання і педагогічнай дзейнасці.

Праведзенае вывучэнне ўздзеяння спосабаў арганізацыі стасункаў эксперыментатара з падыспытным, якія адрозніваліся ўзроўнем кантролю і эмацыйнай падтрымкай, на характарыстыку выканання задач тэста Д. Вэкслера паказала, што эмацыйная падтрымка выклікае найбольш статыстычна значныя адрозненні паміж характарыстыкамі тэставага выканання ў блізнятэаў эксперыментальнай і кантрольнай груп. Кантроль у спосабе арганізацыі стасункаў эксперыментатара з падыспытным аказвае выбарчае ўздзеянне на характарыстыку выканання ўдзельнікамі эксперыменту тэста Д. Вэкслера: у асоб з матывам імкнення да поспеху кантроль аказвае адмоўнае ўздзеянне на характарыстыку тэставага выканання. Для іх аптымальным спосабам арганізацыі стасункаў аказалася эмацыйная падтрымка эксперыментатара. Для падыспытных з матывам пазбягання няўдачы кантроль з'яўляецца тым фактарам, які дапамагае лепш структураваць сітуацыю і рэалізаваць сваю патрэбу ў пазбя-

ганні няўдачы. Найлепшай арганізацыяй ста-сункаў для іх аказваюцца кантроль з эмацыянальнай падтрымкай. Інакш кажучы, пры тэсціраванні псіхаметрычнага інтэлекту стасункі эксперы-ментатара з паддаспытным выступаюць іс-тотным фактарам, які ўплывае на характа-рыстыку выканання тэставага задання.

Як зазначаў А. У. Брушлінскі і У. А. Палікар-паў [3], пазнавальная дзейнасць – сумесная, індывідуальная і г. д.– заўсёды мае сацыяльны характар. Яна адбываецца на розных узроўнях стасункаў. На любым узроўні ўзаемадзейнен-ня чалавека са светам захоўваецца непарыў-ная сувязь суб'ект-суб'ектных і суб'ект-аб'ект-ных тыпаў суадносінаў, але на кожным такім узроўні гэтыя два тыпы суадносінаў высту-паюць па-рознаму. Напрыклад, аналіз праз сінтэз (уклучэнне пазнаваемага аб'екта кожны раз у новыя сувязі і адносіны і, тым самым, выяўленне яго ў адпаведна новых якасцях), даўно ўжо вядомы як зыходны і ўсеагульны механізм працэсу мыслення ва ўмовах індывідуальнай пазнавальнай дзейнасці, застаецца такім і ў выпадку групавога рашэння задач [3, с.106]. Навукоўцамі было выяўлена, што ва ўмовах дыялагічнага рашэння задач на мыс-ленне функцыю запрашэння да сумеснага ра-шэння задачы і прыняцця агульнага накірунку рашэння выконвае прагназіраванне.

Разглядаючы ўнутраны дыялог як асобную форму суб'ект-суб'ектнага ўзаемадзейнення, якая выконвае ў мысленні пэўныя (яшчэ не выяў-леныя) функцыі, Г. М. Кучынскі [8] прызнаваў розныя дзеянні і аперацыі, што здзяйсняюцца суб'ектам з пазнаваемым аб'ектам, а таксама дыялогі, якія ён развівае. Сваю асноўную за-дачу вывучэння мыслення індывіда ён бачыць у тым, каб выявіць і тыя дзеянні, што выконвае суб'ект, і дыялогі, якія ён развівае, а таксама паказаць іх своеасаблівае і ўзаемасувязь, на-даўшы асаблівую ўвагу дыялогу і яго функцыям.

У сваёй працы В. М. Аганісян [2] таксама аб'яднаў дзве парадыгмы – праблему дыялогу і праблему з'рыстычнага мыслення з мэтай раскрыць суцэльны характар развіцця мыс-лення асобы. Гэта дазволіла глыбей зразумець сістэмна-структурнае адзінства працэсаў мыс-лення, якія аналітычна разглядаюцца як у плане дыялагічнай камунікацыі, так і ў плане развіцця пошукавага з'рыстычнага мыслення асобы. Такое адзінства, на думку аўтара, вы-значаецца тым, што і дыялог, і з'рыстычнае мысленне накіраваны на вырашэнне творчых пошукавых задач. Менавіта таму дыялог вы-ступае ў якасці фактару развіцця творчага мыс-лення асобы і фарміруе такія інтэлектуальныя якасці, як адкрытасць мыслення, крэатыў-насць, гнуткасць, крытычнасць, рэфлексіў-

насць, эмпатыя, самакантроль і г. д. У сваю чаргу, асваенне суб'ектам прыёмаў пошукава-мысленчай дзейнасці стварае спрыяльныя перадумовы для актыўнага ўключэння ў працэс дзелавых стасункаў.

Мысленне разгортваецца ў дзвюх сферах: пры ўзаемадзейненні з прадметным складнікам дзейнасці (прафесійна-працоўнай) і ў часе ста-сункаў з людзьмі. Аб'ектныя праблемныя сітуа-цыі часта маюць месца ў тых відах дзейнасці, дзе зносіны выконваюць значную ролю. А. У. Конева [7] з пазіцыі тэорыі мыслення вывучала тыпалогію і асаблівасці праблемных сітуацый у практычнай дзейнасці прафесіяна-лаў сярод урачоў, настаўнікаў, выкладчыкаў ВНУ і следчых. Была паказана агульнасць нека-торых характарыстык мыслення ў прадстаўнікоў дадзеных прафесій, звязаных з камунікацыяй, таксама іх прафесійная спецыфіка, абумоў-леная патрабаваннямі канкрэтнай дзейнасці.

Тут мае месца шырокі спектр пытанняў, якія ў той ці іншай ступені датычаць дадзенай праб-лемы. Калі казаць пра кагнітыўнае развіццё альбо развіццё інтэлекту ў якой-небудзь дзей-насці і яго адваротны ўплыў, то вынікі доследаў не даюць адназначнага адказу. У. М. Дружынін [5] ставіць пытанне аб залежнасці прадук-тыўнасці працоўнай, вучэбнай і творчай дзей-насці індывіда ад узроўню яго інтэлекту. Пад-водзячы вынікі адносна супярэчлівых як за-межных, так і айчынных дадзеных аб сувязі IQ са школьнай паспяховасцю, ён адзначае наяўнасць «ніжняга інтэлектуальнага парога» вучэбнай дзейнасці. Гэта значыць, вучань, які мае IQ ніжэй за гэты парог, ніколі не будзе вучыцца паспяхова. З іншага боку, існуе і мяжа паспяховасці для індывіда з дадзеным узроў-нем IQ. Інтэлект вызначае толькі верхнюю і ніжнюю мяжу паспяховасці навучання, а месца вучня ў гэтым дыяпазоне вызначаецца не каг-нітыўнымі фактарамі, а ўласцівасцямі асобы, у першую чаргу, матывацыяй і такімі рысамі «ідэ-альнага вучня», як стараннасць, дысцыпліна-ванасць, самакантроль, адсутнасць крытычна-сці, давер да аўтарытэтаў [5, с. 64]. У. М. Дру-жынін падае цікавыя вынікі доследаў W. Schneider [19], якія датычылі вывучэння інтэ-лекту «экспертаў» – асоб кампетэнтных у якой-небудзь сферы дзейнасці. Іх інтэлект, як правіла, быў сярэднім і ніжэй за сярэдні. Аднак, калі інтэлектуальны парог невысокі, індывід можа, як маючы звышвысокія, так і сярэднія паказчыкі інтэлекту, быць роўна паспяховым у выбары прафесій.

К. А. Абульханова-Слаўская [1] у адной са сваіх прац гаворыць пра сацыяльнае мыс-ленне асобы як адмысловай мадэлі, якая ахоплівае функцыянальны механізм свядо-

масці, маючы на ўвазе канкрэтную сацыяльнасць мыслення асобы, псіхалагічнае вывучэнне якога не зводзіцца да раскрыцця яго сацыяльных умоў. Яна разглядае мысленне і свядомасць як абагульненне таго ладу жыцця, які асоба здолела дасягнуць у канкрэтных сацыяльных умовах. Гаворка ідзе аб тым, наколькі суб'ект «карыстаецца» сваім мысленнем, «загружае» яго, аб рэгулярнасці інтэлектуальных заняткаў (якія, безумоўна, вызначаюцца фізічным альбо інтэлектуальным характарам працы, але найперш – самой асобай).

Спасылаючыся на працу Х. Ёлавай, у якой выяўлены ўплыў характару ацэнак інтэлекту з боку дарослага на запаволенае альбо паскоранае яго развіццё, К. А. Абульханова-Слаўская гаворыць аб непасрэднай залежнасці сацыяльнага мыслення ад ладу жыцця [1, с. 39–40]. Яна адносіць «мысленне асобы да псіхалагічных з'яў, разглядаючы яго не як іманентную характарыстыку асобы, а як псіхічны, асобны прадукт, хутчэй – функцыянальны «орган» яе жыцця ў гэтым грамадстве» [1, с. 41]. Гэта асобная сфера пазнання. У яе функцыю ўваходзіць фарміраванне сістэмы поглядаў на рэчаіснасць, здзяйсненне пэўнай тэарэтызацыі ладу жыцця ў сваёй канцэпцыі жыцця і ў сваім унутраным свеце. Асноўнай функцыяй свядомасці і мыслення асобы з'яўляецца вызначэнне яе суадносінаў з рэчаіснасцю і ўласнымі ладамі жыцця.

Інструментам вырашэння задач у сітуацыях міжасабовага разумення, на думку К. М. Раманава [11], служыць адмысловы від мыслення, названы псіхалагічным. Ён адрозніваецца ад прадметнага цэлым шэрагам істотных асаблівасцей, якія вызначаюцца спецыфікай яго аб'екта – чалавека, і разглядаецца «як сістэма разумовых дзеянняў, на падставе якіх адбываецца ўзнаўленне ў думках псіхалагічных характарыстык чалавека» [11, с. 141]. Паводле свайго генетычнага паходжання гэтыя разумовыя дзеянні ўяўляюць сабой пераўтвораныя сацыяльныя дзеянні (альбо міжасабовыя ўздзеянні). Кожнае разумовае дзеянне, што ўваходзіць у структуру псіхалагічнага мыслення, вельмі спецыфічнае і зусім не ўпісваецца ў кантэкст прадметнага пазнання.

Камунікатыўныя і кагнітыўныя складнікі моўных здольнасцей пададзены М. К. Кабардавым [6] як аб'ект вывучэння. У комплексным эксперыментальным даследаванні і ў працэсе навучання мовам у розных умовах аўтар вылучае тры тыпы авалодання замежнай мовай, якія аказаліся звязаныя з паспяховасцю навучання неадназначна: камунікатыўна-маўленчы (I), кагнітыўна-лінгвістычны (II) і змешаны тып (III). Групы навучэнцаў з рознымі тыпамі авалодання замежнымі мовамі адрозніваюцца па

наступных паказчыках: аб'ёму слыхавой альбо зрокавай памяці, лабільнасці-інертнасці мысленча-маўленчых працэсаў, здольнасцяў да маўленчай дзейнасці альбо моўнага аналізу.

У кантэксце мыслення маецца шмат аспектаў. Паколькі аналіз інфармацыі значна залежыць ад самой сітуацыі, то, як лічаць Г. Палітцэр і К. Жорж [10], адзін з такіх аспектаў – сацыяльна-лінгвістычны. Тэарэтыкі мыслення мала ўвагі звяртаюць на самую сутнасць інтэрпрэтацыі пасылак, з якіх складаецца сказ да падсыптнага. Апошні выбірае менавіта літаральнае значэнне, якое мае на ўвазе эксперыментатар. З гэтай прычыны застаецца незаўважаным працэс інтэрпрэтацыі, які ўваходзіць у разуменне сказа, што складае неабходную ўмову ўласна працэсу мыслення. Аўтары даводзяць тэзіс, што законы выкарыстання мовы, спараджаючы высновы, часам несумяшчальныя з дадзенымі меркаваннямі, могуць выклікаць форму мыслення для перагляду высноў. Веданне кантэксту неабходна для таго, каб правільна ацэньваць маштаб вынікаў і тым самым пазбягаць неабгрунтаваных абагульненняў. Такое веданне дазваляе ўсталяваць сувязь паміж эксперыментальнымі даследамі і паўсядзённым мысленнем. Як адзначаюць французскія даследчыкі на падставе сваіх эксперыментаў, большасць дзяцей да пяці гадоў здольныя да эмпірычнай аперацыі ўключэння ў клас. Памылкі пры адказе на стандартнае пытанне пасля сямі год выкліканы памылковай камунікацыяй з эксперыментатарам з прычыны двухсэнсоўнасці пытання і неразумення дзіцем зацікаўленасці эксперыментатарам. Слушны адказ на стандартнае пытанне пасля васьмі гадоў альбо дзевяці адлюстроўвае новыя кагнітыўныя здольнасці, адна з якіх грунтуецца на правільным разуменні зацікаўленасці (параўнанне класа і падкласа) эксперыментатарам, што прадугледжвае дасягненне здольнасці да лагічнага ўключэння ў клас. Гэта пацвярджае ўяўленне пра тое, што вырашэнне задач на мысленне ў значнай ступені залежыць ад мэты разумовага працэсу. Вынікі мыслення цалкам адрозніваюцца ў залежнасці ад сацыяльнай ролі, якую прымае падсыпны.

Пытанне адносна залежнасці ўзроўня дыягностыкі развіцця псіхаметрычнага інтэлекту ад спосабаў арганізацыі стасункаў эксперыментатара з падсыпнымі падлеткавага ўзросту абмяркоўваецца ў працы А. У. Вараб'ёвай і У. М. Дружыніна [4].

Разглядаючы паходжанне і дынаміку развіцця дадзенага віда мыслення, К. М. Раманаў гаворыць аб яго вельмі раннім паходжанні. Яно пачынае развівацца з моманту ўключэння дзіцяці ў сістэму жыццёва важных адносінаў з іншымі людзьмі, з самога нараджэння. Адна-

ведныя задачы яму даводзіцца вырашаць ужо ў першы год жыцця ў кантэксце непасрэдных эмацыйных стасункаў з маці. Змена вядучай дзейнасці на наступным узроставым этапе робіць адносіны з людзьмі прадметна апасродкаванымі. Таму яна вызначае далейшае развіццё псіхалагічнага мыслення. Такім чынам, станаўленне псіхалагічнага мыслення адбываецца ў кантэксце сацыяльных адносінаў, апасродкаваных зместам той альбо іншай вядучай дзейнасці. Разам з тым яно выступае не толькі як некаторы вынік альбо наступства гэтых адносінаў, але адначасова і як неабходная ўмова іх існавання і развіцця. Інакш кажучы, псіхалагічнае мысленне можна разглядаць як важнейшую ўмову станаўлення асобы ў антагенезе.

Такім чынам, дадзеныя даследаванні дазваляюць зрабіць выснову аб істотным уплыве стасункаў і міжасабовага ўздзеяння на кагнітыўнае развіццё, якія адбываюцца ў працэсе розных умоў сацыялізацыі дзіцяці. Любы псіхічны (кагнітыўны) працэс працякае як працэс індывідуальны. Аднак стасункі і міжасабовае ўзаемадзеянне, як суб'ектна-суб'ектная дзейнасць, накладваюць свой адбітак на гэтыя працэсы і дэтэрмінуюць іх у кожнага ўдзельніка па-рознаму. Яны выконваюць арганізацыйную і рэгуляторную функцыі.

Падчас сумеснага рашэння задач вядучым фактарам эфектыўнасці іх вырашэння (ва ўсялякім выпадку, у дарослых) з'яўляецца камунікатыўны, а не кагнітыўны фактар.

ЛІТАРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. 1994. Т. 14. № 4. С. 39–55.
2. Аганисьян В. М. Учебный диалог как психологический фактор развития эвристического мышления обучающихся : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1999.
3. Брушлинский А. В., Поликарпов В. А. Мышление и общение. Мн., 1990.
4. Воробьева Е. В., Дружинин В. Н. Воздействие общения экспериментатора с испытуемым на проявление психометрического интеллекта у подростков – монозиготных близнецов // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 1. С. 70–80.
5. Дружинин В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 2. С. 61–70.
6. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001.
7. Конева Е. В. Особенности мышления в субъект-субъектных видах деятельности. Психологический журнал. 1996. Т. 17. №6. С. 82–94.

8. Кучинский Г. М. Диалог мышление. Мн., 1983.
9. Перре-Клермон А. Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: пер. с фр. М., 1991.
10. Политцер Г., Жорж К. Мышление в контексте // Иностранная психология. 1996. №6. С. 28–33.
11. Романов К. М. Особенности мышления, функционирующего в структуре межличностного познания // Мир психологии. 2002. № 1. С. 141–145.
12. Рощка Г.Н. Соотношение мнемических и коммуникативных процессов у младенцев : автореф. ... канд. психол. наук / НИИ Общей и педагогической психологии. М., 1986.
13. Сулуага М. А. Э. Взаимосвязь познавательных функций и коммуникативных характеристик у дошкольников : автореф. дис. канд. психол. наук. Л., 1990.
14. Хасанбаева Д. Х. Когнитивные механизмы формирования речевых действий : автореф. дис. канд. психол. наук по спец. Новосибирск, 1995.
15. Meadows, S., Cashdan, A. Helping Children Learn: Contributions to a Cognitive Curriculum. London: David Fulton, 1988.
16. Piaget, J. The Moral Judgment of the Child. Harmondsworth: Penguin Books, 1932.
17. Piaget, J. Piaget's theory / In W. Kcasen (Eds.) Handbook of Child Psychology, vol. 1. New York: Wilcy, 1983.
18. Russell, J., Mills, I., Reiff–Musgrove, P. The role of symmetrical and asymmetrical social conflict in cognitive change // Journal of Experimental Child Psychology, 1990. Vol. 49. P. 58–78.
19. Schneidwr W. Acquiring expertise: Determinant of exceptional performance // Int. Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon, 1993. P. 311–342.

SUMMARY

The contemporary experimental researches of studying thinking development in communication and interpersonal interaction are analyzed. The data obtained in research of thinking capacities in social interaction in early childhood are exposed. The analysis of the cognitive development by children of different ages and thinking in adolescence is distinguished as a new type of thinking – psychological thinking. Test medial index shows that high level of intelligence is not the main productive condition of different professional and educational evolution.

УДК 159.923

Н. У. Петрашкевіч

РОЛЯ ТЫПАЛАГІЧНЫХ ДЭТЭРМІНАНТ У ДЫНАМІЦЫ ІНДЫВІДУАЛЬНА-АСОБАСНЫХ УЛАСЦІВАСЦЕЙ

Асваенне чалавекам любой прафесіі непазбежна суправаджаецца змяненнямі ў структуры яго асобы. Калі гэтыя прафесійныя змяненні ацэньваюцца як негатыўныя, парушаючыя цэласнасць асобы, паніжаючыя яе адаптыўнасць і ўстойлівасць, то іх трэба разглядаць як прафесійныя дэфармацыі [12]. Як адзначае В. Н. Мядзведзеў, на ўзроўні асобы прафесійная дэфармацыя найбольш распаўсюджана сярод прадстаўнікоў прафесіі сістэмы «чалавек-чалавек» [6].

Пры прафесійным адборы часта ўлічваецца толькі актуальны стан кандыдата на працу, у той час як існуе неабходнасць прагназіраваць дынаміку індывідуальна-асобасных уласцівасцей, якая можа прывесці калі не да непасрэднага ўзнікнення сацыяльнай дэадаптацыі, то да яе прэдыспазіцыі.

Індывідуальна-асобасныя уласцівасці чалавека (псіхічная індывідуальнасць) – гэта сукупнасць псіхафізіялагічных, псіхалагічных і сацыяльна-псіхалагічных уласцівасцей, пабудаваная па іерархічным прынцеце [7]. Ядром псіхічнай індывідуальнасці лічыцца тэмперамент (біялагічная складальная псіхічная індывідуальнасці). На яго аснове фарміруецца характар (псіхалагічная складальная), а затым адбываецца станаўленне асобы (сацыяльнай складальнай псіхічнай індывідуальнасці).

У межах тэорыі вядучых тэндэнцый Л. Н. Собчык была распрацавана тыпалогія індывідуальна-асобасных уласцівасцей [16].

Адпаведна гэтай тэорыі асоба разглядаецца як адзінства біялагічнага, псіхалагічнага і сацыяльнага фактараў. Генетычна спадчыныя якасці з'яўляюцца асновай тэмпераменту. Характар чалавека фарміруецца ў працэсе ўзаемадзеяння прыроджаных, базісных уласцівасцей з уплываючымі на іх фактарамі навакольнага асяроддзя. У складанай структуры характаралагічных уласцівасцей асноўнымі з'яўляюцца тыя падструктуры, што паралельна развіваюцца і ўзаемна ўплываюць адна на адну – эмоцыі, матывацыя, асаблівасці інтэлектуальнай сферы і стыль міжасобных паводзін.

«Вядучая тэндэнцыя» – гэта дэфініцыя, якая ўключае ў сябе і ўмовы фарміравання азначанай асобаснай уласцівасці, і саму ўласцівасць, і прэдыспазіцыю да таго стану, які можа развіцца пад уплывам навакольных уздзе-

янняў і стаць працягам гэтай уласцівасці. Калі па вертыкалі тэндэнцыя пранізвае розныя аспекты асобы: базавыя ўласцівасці, рысы характару ці асаблівасці актуальнага стану, то па гарызанталі тэндэнцыя ўключае ў сябе той індывідуальны стыль, які праяўляецца ў асноўных падструктурах асобы: эмацыянальныя асаблівасці, матывацыйная сфера, кагнітыўны стыль і камунікатыўныя асаблівасці.

Асновай тэорыі вядучых тэндэнцый Л. Н. Собчык з'яўляецца, з аднаго боку, тыпалогія вышэйшай нервовай дзейнасці, прапанаваная І. П. Паўлавым [11], з другога – двухфактарная мадэль тэмпераменту, раней прапанаваная Г. Айзенкам [20].

Такім чынам, вядучая тэндэнцыя, пранізваючы асобу «па вертыкалі», адлюстроўвае тыпы вышэйшай нервовай дзейнасці (ВНД):

1. Моцны ўраўнаважаны, рухомы. Працэс узбуджэння тут ураўнаважваецца з працэсам тармажэння. Гэты тып ВНД адэкватны сангвістычнаму тыпу тэмпераменту.
2. Моцны ўраўнаважаны, інертны. Адпавядае флегматычнаму тыпу тэмпераменту.
3. Моцны неўраўнаважаны. Гэты тып ВНД адпавядае халерычнаму тыпу тэмпераменту.
4. Слабы. Характарызуецца слабасцю працэсаў узбуджэння і тармажэння, невялікай рухомасцю (інертнасцю) нервовага працэсаў. Адпавядае меланхалічнаму тыпу тэмпераменту.

«Па гарызанталі» тыпалогія канстытуцыйна зададзеных уласцівасцей прадстаўлена адзнакамі накіраванасці асобы ва ўнутр сябе (інтраверціраванасць) ці па-за (экстраверціраванасць). Гэтая двухфактарная мадэль тэмпераменту была раней прапанаваная Г. Айзенкам, вылучаючы два вымярэнні асобы: экстраверсія – інтраверсія, нейратызм (нестабільнасць) – стабільнасць.

Вядучая тэндэнцыя, пранізваючы асобу «па гарызанталі», адлюстроўвае рэакцыі на знешнія ўздзеянні такім чынам:

- рэакцыя, моц якой накіравана па-за (наступальнасць, актыўнае адстойванне сваёй пазіцыі, процідзеянне, абвінавачванне ва ўсім акружэння, агрэсія ў адносінах да другіх);
- рэакцыя, пераважна накіраваная на сябе, унутр асобы (адступленне, гатоўнасць адмовіцца ад сваіх намераў, схільнасць да самаабвінавачвання, найбольш рэзкая форма рэагавання – суіцыд).

Такім чынам, утвараюцца асноўныя вядучыя тэндэнцыі:

1. Інтрапунітыўная рэакцыя пры наяўнасці слабага ці змешанага тыпу ВНД утварае больш ці менш выказаную *трывожнасць*.
2. Экстрапунітыўная рэакцыя пры наяўнасці моцнага ці змешанага тыпу ВНД утварае *агрэсіўнасць*. Як індывідуальна-асобасная ўласцівасць агрэсіўнасць з'яўляецца палярнай трывожнаму тыпу рэагавання і праяўляецца характарыстыкамі моцнага «Я», супрацьпастаўляючага ўплыву наваколля ўласныя ўстаноўкі і наступальнасць.
3. *Эматыўнасць* – індывідуальна-тыпалагічная ўласцівасць, у аснове якой – павышаная лабільнасць нервовых працэсаў, якая праяўляецца ў зменлівасці эмацыянальнага настрою і актыўнасці ў моцнай залежнасці ад рэфэрэнтнай групы, аднак з тэндэнцыяй да больш стэнічнай самарэалізацыі, чым гэта характэрна для сензітыўных і трывожных асобаў.
4. *Рыгіднасць* таксама прадстаўляе сабой змешаны тып рэагавання на мяжы паміж суб'ектывізмам і пасіўнасцю інтраверсіі, з аднаго боку, і самасцвярджаючай наступальнасцю агрэсіўнасці, з другога.
5. *Сензітыўнасць* цесна звязана з павышанай чуллівацю чалавека ў адносінах да розных нюансаў уплыву наваколля. Гэтая індывідуальна-тыпалагічная характарыстыка фарміруе залежны патэрн характара і ўключана ў структуру слабага тыпу рэагавання, для якога характэрна выказаная залежнасць ад зоны афіліяцыі.
6. *Спантаннасць* – гэта ўласцівасць, якая выказваецца ў высокай пошукавай актыўнасці, напорыстасці моцнага «Я». Пры лішку гэтай уласцівасці і адсутнасці балансу з боку процілеглых уласцівасцей – трывожнасці і сензітыўнасці – спантаннасць рэалізуецца ў выглядзе павышанай імпульсіўнасці і можа прывесці да антысацыяльных паводзінаў.

Умерана выказаныя і ўзаемна ўраўнаважныя, усе тыпалагічныя ўласцівасці прысутнічаюць у складаным канструкце індывідуальна-асобаснай структуры. Дысбаланс у той ці іншы бок (у залежнасці ад ступені выказнасці пераважнай тэндэнцыі) праяўляецца адпаведнай акцэнтацыяй характара ці дэадаптацыяй па адпаведным тыпе рэагавання.

В. М. Русалавым была прапанавана мадэль тэмпераменту, у аснове якой ляжыць канцэпцыя функцыянальна-сістэмнай арганізацыі работы мозга, прапанаванай П. К. Анохіным [3]. Уласцівасці нервовай сістэмы пры гэтым трактуецца як базальныя характарыстыкі функцыянальных сістэм, забяспечваючых інтэгратыў-

ную дзейнасць мозгу і ўсёй нервовай сістэмы [13]. Дзякуючы «сістэмнаму абагульненню», генетычна зададзеная сістэма індывідуальна-біялагічных уласцівасцей чалавека далучаецца да розных відаў дзейнасці, паступова трансфармуецца і ўтварае незалежна ад зместу самой дзейнасці абагульненую, якасна новую індывідуальна-ўстойлівую сістэму фармальных уласцівасцей індывідуальных паводзін.

Такім чынам, В. П. Русалаў разглядае тэмперамент, у канцэпцыі П. К. Анохіна [13], як сістэму фармальных паводзінскіх вымярэнняў, адлюстроўваючых найбольш фундаментальныя асаблівасці розных блокаў функцыянальнай сістэмы.

Адпаведна гэтай канцэпцыі, паводзіны чалавека як суадносіны арганізма з наваколлем, складаюцца з кантынуума паводзінскіх актаў. Кожны такі акт арганізуецца і рэалізуецца як іерархія чатырох блокаў: аферэнтнага сінтэзу, праграміравання (прыняцця рашэння), выканання і зваротнай сувязі. Зыходзячы з меркавання П. К. Анохіна аб тым, што фармальныя ўласцівасці ўтвараюцца ў выніку «сістэмнага абагульнення» індывідуальных біялагічных уласцівасцей, далучаных у функцыянальныя сістэмы паводзін чалавека, а таксама прымаючы пад увагу ўнутраную чатырохстадыйную структуру функцыянальнай сістэмы, В. М. Русалаў дапускае існаванне і чатырох фундаментальных параметраў фармальнай арганізацыі паводзін чалавека.

Першы характарызуе ў найбольш абагульненай форме шырынню-вузасць аферэнтнага сінтэзу, ці ступень напружанасці ўзаемадзеяння арганізма з наваколлем; другі адлюстроўвае ступень лёгкасці (цяжкасці) пераключэння з адных праграм паводзін на іншыя; трэці паказвае ступень хуткасці выканання той ці іншай праграмы паводзін; чацвёрты базальны параметр фармальнага аспекту паводзін адлюстроўвае парог чулліваці да магчымага несупадзення выніку дзеяння з акцэптарам выніку дзеяння.

Высокая чулліваць да несупадзення можа з'явіцца прычынай высокай эмацыянальнай чулліваці, ці негатыўных форм эмацыянальнасці, і, наадварот, нізкая чулліваць да несупадзення можа быць прычынай нізкай эмацыянальнай чулліваці, ці пазітыўных форм эмацыянальнасці.

Яшчэ адной адметнай асаблівасцю разгледжанай мадэлі тэмпераменту з'яўляецца тое, што яна пабудавана з ўлікам спецыфікі паводзін чалавека, у прыватнасці, таго факту, што паводзіны чалавека характарызуецца двума прынцыпова рознымі праяўленнямі. У псіхалогіі ўжо даўно вызначана, што ў паводзінах чалавека ў працэсе ўзаемадзеяння з навакол-

лем, трэба вылучаць два аспекты: ўзаемадзейненне з прадметным светам і ўзаемадзейненне з сацыяльным светам. Першы тып называецца суб'ект-аб'ектным узаемадзейненнем (S-O), ці прадметнай дзейнасцю, другі – суб'ект-суб'ектным узаемадзейненнем (S-S), ці зносінамі. Да другога тыпу ўзаемадзейнення могуць быць аднесены і адносіны да сябе, зносіны з самім сабой. Відавочна, што зносіны можна трактаваць як прадметную дзейнасць асаблівага роду, дзейнасць зносінаў, як камунікатыўную, ці сацыяльную, дзейнасць. Такім чынам, В. М. Русалаў вылучае два розных аспекты тэмпературы – прадметна-дзейнасны і камунікатыўны (ці сацыяльны) [14].

Зыходзячы з гэтага, ён прапаноўвае вызначаць два аспекты эргічнасці: прадметна-дзейнасны і камунікатыўны, два аспекты пластычнасці, два аспекты хуткасці, а таксама два аспекты эмацыянальнай чуллівасці: да рэчаў (прадметаў) і да людзей.

У табліцы прыводзіцца агульная зыходная схема структуры тэмпературы, у якой абагулены вышэй адзначаныя тэарэтычныя ўяўленні.

У табліцы адлюстраваны чатыры іерархічна паслядоўных блокі функцыянальнай сістэмы П. К. Анохіна (аферэнтны сінтэз, праграмаванне, выкананне, адваротная сувязь).

У сваю чаргу выказанасць суб'ектна-арыентаванай і прадметна-арыентаванай актыўнасці і эмацыянальнасці залежыць ад тыпу вышэйшай нервовай дзейнасці.

Прымаючы пад увагу тое, што мадэль тэмпературы В. М. Русалава базіруецца таксама на канцэпцыі біялагічнай абумоўленасці фармальна-дынамічных уласцівасцей індывідуальных паводзін чалавека, якая мае вытокі ў працах І. П. Паўлава, Б. М. Цяплова, В. Д. Небыліцына і іх паслядоўнікаў, як і тэорыя вядучых тэндэнцый Л. Н. Собчык, якая базіруецца на тыпалогіі вышэйшай нервовай дзейнасці І. П. Паўлава, магчыма правядзенне паміж мадэлямі В. М. Русалава і Л. Н. Собчык вызначаных аналогій.

Як было паказана вышэй, вядучыя тэндэнцыі становяцца такімі, фарміруючыся ў

працэсе сацыялізацыі, таму ў мадэлі В. М. Русалава мы будзем разглядаць, у першую чаргу, параметры суб'ект-суб'ектнага ўзаемадзейнення: сацыяльную эргічнасць, сацыяльны тэмп, сацыяльную пластычнасць і сацыяльную эмацыянальную чуллівасць. Так, калі звярнуць увагу на асноўныя дэфініцыі і той, і іншай мадэлі, можна заўважыць, што сацыяльная эргічнасць структуры тэмпературы В. М. Русалава з'яўляецца фармальным (базавым) аспектам тыпалагічнай уласцівасці «экстраверціраванасць-інтраверціраванасць» у мадэлі Л. Н. Собчык, (нізкая эргічнасць адпавядае інтраверціраванасці і наадварот), сацыяльная пластычнасць – уласцівасці «эматыўнасць-рыгіднасць» (нізкая пластычнасць адпавядае рыгіднасці і г. д.), сацыяльны тэмп – уласцівасці «спантаннасць-сензітыўнасць» (нізкі сацыяльны тэмп адпавядае сензітыўнасці і г. д.). Што датычыцца сацыяльнай эмацыянальнай чуллівасці, то нізкай эмацыянальнай чуллівасці хутчэй будзе адпавядаць стабільнасць, а агрэсіўнасць і трывожнасць будуць палюсамі высокай эмацыянальнасці. Як вядома, у сітуацыі фрустрацыі чалавек адчувае эмацыянальнае напружанне, суб'ектыўна перажываемае як афект страху ці гневу, у залежнасці ад моцы ці слабасці нервовай сістэмы. Такім чынам, высокая эмацыянальнасць для суб'екта з перавагай узбуджальных уласцівасцей хутчэй будзе фармальным аспектам такой індывідуальна-тыпалагічнай уласцівасці як агрэсіўнасць і, наадварот, для суб'екта з перавагай тармажных уласцівасцей нервовай сістэмы – як трывожнасць.

Трэба адзначыць, якую ролю выконваюць прадметны і сацыяльны аспекты параметраў у структуры тэмпературы В. М. Русалава. Як ужо адзначалася, прадметная дзейнасць і зносіны – гэта дзве найбольш агульныя сферы жыццядзейнасці чалавека, якія істотна адрозніваюцца сваім зместам. Калі ў працэсе прадметнай дзейнасці чалавек самастойна авалодвае прадметамі матэрыяльнага і ідэальнага свету, то ў працэсе зносін, узаемадзейнення чалавека з іншымі людзьмі, ажыццяўляецца абмен дзейнасцямі, іх спосабамі, вынікамі, ідэямі і г. д. [14]. Такім чынам, сацыяльны аспект тэмпературы ў гэтым выпадку з'яўляецца не столькі фармальнай біялагічна зададзенай характарыстыкай (у адрозненне ад прадметнага), колькі вынікам прыстасаванасці, адаптацыі да сацыяльнага наваколля.

Даследаванні Л. Н. Собчык паказалі таксама, што кожны чалавек валодае выказаным дыяпазінам хістанняў (зменлівасці) асобных уласцівасцей, маюцца граніцы, у межах якіх розныя характарыстыкі могуць мяняць сваю інтэнсіўнасць [16]. Менавіта з-за гэтых хістанняў

Табліца

Агульная схема структуры тэмпературы В. М. Русалава

S-O	Прадметна-арыентаваная актыўнасць			Эмацыянальнасць
	Эргічнасць	Пластычнасць	Хуткасць	Эмацыянальная чуллівасць
	Аферэнтны сінтэз	Праграмаванне	Выкананне	Адваротная сувязь
S-S	Сацыяльная эргічнасць	Сацыяльная пластычнасць	Сацыяльная хуткасць	Сацыяльная эмацыянальная чуллівасць
	Суб'ектна-арыентаваная актыўнасць			Эмацыянальнасць

магчыма выказаная «амартызацыя», змягчаючая цяжкі прыстасаванасці чалавека да зменлівых умоў наваколля.

Такім чынам, дынаміка індывідуальна-асобных уласцівасцей у нашай працы разглядаецца як адлюстраванне працэсу адаптацыі да новых умоў жыццядзейнасці.

У дадзеным выпадку мы не разглядаем адаптацыю ў яе шырокім сэнсе, як «стан..., які забяспечвае дзейнасць чалавека на ўзроўні «аператыўнага пакою», дазваляючы яму не толькі найбольш аптымальна супрацьстаяць розным прыродным і сацыяльным фактарам, але і актыўна, мэтанакіравана ўздзейнічаць на іх» [1, с. 39]. Нашай задачай з'яўляецца вывучэнне дынамікі індывідуальна-асобных уласцівасцей прадстаўнікоў прафесіі сістэмы «чалавек-чалавек», як адлюстравання адаптацыі да стрэсавых умоў працы. Такім чынам, адаптацыя ў дадзеным выпадку нас цікавіць, у першую чаргу, як здольнасць пры любым псіхатраўміруючым уздзеянні «...сістэмы ахоўваць сябе ці развівацца ў напрамку дасягнення стану рухомай раўнавагі» [1, с. 41–42].

Сістэма, якая забяспечвае адаптыўную псіхічную дзейнасць, як і любая іншая функцыянальная сістэма, уяўляе сабой выказаную сукупнасць падсістэм, злучаных адносна жорсткімі сувязямі. З пункту гледжання Ю. А. Александровскага, вядучае становішча ў іерархіі звёнаў псіхічнай адаптацыі належыць падсістэмам, якія забяспечваюць: пошук, успрыняцце і перапрацоўку інфармацыі, эмацыянальнае рэагаванне, сацыяльна-псіхалагічныя кантакты, бяссонніцу і сон, эндакрынна-гумаральную рэгуляцыю. Ю. А. Александровскі лічыць, што хаця гэтыя падсістэмы ў той ці іншай ступені звязаны паміж сабой і прымаюць непасрэдны ўдзел у любым псіхічным акце чалавека, яны не пакрываюцца адзін адным і ў ажноўленні адаптаванай псіхічнай дзейнасці маюць уласнае функцыянальнае значэнне. Поруч з забеспячэннем спецыфічнай дзейнасці іх актыўнасць падпарадкавана адзінай задачы, агульнаму цэламу – падтрыманню ў чалавека стану псіхічнай адаптацыі [1, с. 50]. Гэтая актыўнасць базіруецца на «ўстойлівай у выказаным адрэзку часу цэласнай структуры нейрафізіялагічных працэсаў, абумоўленай папярэднім індывідуальным вопытам і наяўнымі ўмовамі знешняга і ўнутранага стану арганізму» [8, с. 231].

Такія звёны псіхічнай адаптацыі, як бяссонніца і сон, эндакрынна-гумаральная рэгуляцыя не ўваходзяць у поле нашага даследавання. Адпаведна канцэпцыі П. К. Анохіна, функцыянальная сістэма, забяспечваючая паводзінскі акт, уключае ў якасці асновы аферэнтны сінтэз, праграміруючы дзеянне з улікам

філа- і антагенетычнай памяці, абставіннай аферэнтацыі і дамінаруючай матывацыі. У выпадку адаптаванай псіхічнай дзейнасці прыняцце рашэння дапускае ўлік чаканага будучага выніку, адпаведна мадэлі якога і будзеца «паводзінская праграма».

Прыняцце і выкананне рашэння звязаны з функцыянальнай актыўнасцю «акцэптара вынікаў дзеяння» [4], які, дзякуючы апарату памяці і адваротнай аферэнтацыі, прагназуе (папярэджвае) адлюстраванне рэчаіснасці, кантралюючы і карыгіруючы паводзіны.

Пры псіхатраўміруючых сітуацыях узнікаюць адмоўныя эмоцыі, якія штурхаюць да больш энергічнага пошуку шляхоў задавальнення патрэбнасці. Гэта можа прывесці да парушэння аферэнтнага сінтэзу, разгляду ў дзейнасці апарата, ацэньваючага вынік дзеяння, і ў выніку – да скажонай адзнакі сітуацыі і памылковых паводзін.

Псіхатраўміруючая сітуацыя выклікае ў чалавека эмацыянальнае напружанне, якое адчуваецца як эмоцыя страху ці гневу. Пры дасятковых здольнасцях нервовай сістэмы аўтаматычна перапрацоўваць інфармацыю, пераключацца на новыя праграмы дзейнасці і адпаведна рэагаваць, эмацыянальны стан звяртаецца ў папярэдняе рэшчышча, чалавек адаптуецца.

Такім чынам, адным са звёнаў псіхічнай адаптацыі, адпаведна адной з дэтэрмінант дынамікі індывідуальна-псіхалагічных уласцівасцей асобы, тыпалогія якіх прапанавана Л. Н. Собчык, з'яўляецца тэмперамент, параметры якога прапанаваны В. М. Русалавым (эргічнасць, пластычнасць, тэмп, эмацыянальнасць). Адпаведна існуе магчымасць прагназавання гэтай дынамікі ў працэсе прафесійнага адбору пры дапамозе апытальніка структуры тэмпераменту (АСТ), распрацаванага В. М. Русалавым [14].

ЛІТАРАТУРА

1. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства (Руководство для врачей). Ростов н./Д., 1997.
2. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. М., 1976.
3. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968.
4. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975.
5. Кон И. С. Постоянство и изменчивость личности / Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000.
6. Медведев В. Н. Профессиональная деформация личности как проблема органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 1996. № 6. С. 15–17.

7. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство. М., 1998.
8. Монахов К. К. К вопросу о некоторых нейрофизиологических механизмах психической и высшей нервной деятельности человека // Журн. невропатол. и психиатр. 1975. Вып. 2. С. 231.
9. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.
10. Небылицын В. Д. Основные свойства нервной системы человека. М., 1966.
11. Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М., 1982.
12. Руденский Е. В. Социально-психологические деформации личности учителя // Вопросы психологии. 1999. №3. С. 15–20.
13. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М., 1979.
14. Русалов В. М. Опросник структуры темперамента : методическое пособие. М., 1990.
15. Русалов В. М. Природные предпосылки и индивидуально-психологические особенности личности / Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000.
16. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. М., 1999.
17. Собчик Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности // Методическое пособие, М., 1990.
18. Стерляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. М., 1982.
19. Теплов Б. М., Небылицын В. Д. Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий // Вопросы психологии. 1963. № 5. С. 38–47.
20. Eysenk H. J., Eysenk S. B. G. Manual of the Eysenk personality inventory. London, 1964.

SUMMARY

It is very important in professional selection to count on not only actual condition of work candidates but also to make prognosis of individually – personal characteristics. The article describes the definition of typological and individually – psychological personal attitudes. The theory of basic tendency by L.N. Sobchik and the model of temperament by V. M. Rusalov are analyzed in detail and synthesized. In conclusion of the article we describe typological personal characteristics as a determinant of individually – personal characteristics in adaptation process.

УДК 159.924.24

В. В. Гультык

ДА ПЫТАННЯ АБ МЕХАΝІЗМАХ УПЛЫВУ ТРЫВОЖНАСЦІ НА ПРАДУКТЫЎНАСЦЬ ТВОРЧАЙ ДЗЕЙНАСЦІ

Даследаванне ўплыву сітуацыйнай трывожнасці на творчыя працэсы ўяўляе сабой адну з найцікавейшых і найбольш складаных праблем псіхалогіі, рашэнне якой звязана з прызнаннем адзінства афектыўнага (эмацыянальнага) і інтэлектуальнага ў творчасці.

Ідэя адзінства эмацыянальнага і рацыянальнага, афектыўнага і інтэлектуальнага ўпершыню атрымала найбольш аргументаванае выражэнне ў працах Л. С. Выгоцкага, С. Л. Рубінштэйна, А. М. Лявонцьева. Дарэчы, пры вырашэнні гэтага пытання С. Л. Рубінштэйн прыйшоў да асаблівага разумення дыялектычнага адзінства інтэлектуальнага і эмацыянальнага: «В действительности нужно говорить не просто о единстве эмоций и интеллекта в жизни личности, но о единстве эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций так же, как и внутри самого интеллекта» [1, с. 562].

Уяўленні аб адзінстве і ўзаемасувязі інтэлектуальнага і эмацыянальнага, аб паліфункцыянальнасці эмацыянальнай сферы псіхікі,

актыўным характары ўключэння эмоцый у творчую дзейнасць, якія у наш час набываюць усё большую папулярнасць, даюць магчымасць панаваму разгледзець праблему павышэння прадуктыўнасці творчасці праз выкарыстанне ўнутраных (эмацыянальных) рэгулятараў разумовай дзейнасці.

Абмяркоўваючы праблему ўплыву трывогі на прадуктыўнасць творчай дзейнасці, неабходна адзначыць малую колькасць і аднапланавасць даследаванняў, якія яе распрацоўваюць. Аднапланавасць шматлікіх даследаванняў заключаецца ў тым, што ў якасці важнейшай (а часам і адзінай) выяўляемай якасці трывогі, уплыў якой на творчую дзейнасць аналізуецца, выступае яе інтэнсіўнасць. Відавочна, з гэтым фактам звязана тая супярэчлівая карціна, якая вылучаецца ў поглядах даследчыкаў пры супастаўляльным аналізе іх тэарэтычных канцэпцый.

Так, большасць даследчыкаў пры апісанні сувязі трывогі, а дакладней яе інтэнсіўнасцяй характарыстыкі – узбуджэння, зыходзяць з заканамернасці, якая была ўстаноўлена экспе-

рыментальным шляхам Д. Хебам: паміж эмацыянальным узбуджэннем і эфектыўнасцю дзейнасці існуе крывалінейная залежнасць – для дасягнення найвышэйшага выніку ў дзейнасці не пажаданы як занадта слабыя, так і вельмі моцныя эмацыянальныя ўзбуджэнні. Падобнай пазіцыі прытрымліваліся Ф. Б. Бярэзін, Л. А. Кітаеў-Смык, Т. А. Немчын і інш.

Шматлікія даследаванні ставяць пад сумнеў адмоўную ролю трывогі высокай інтэнсіўнасці ў прадуктыўнасці творчасці. Перш за ўсё, гэта даследаванні сублімацыі, прычым як клінічныя назіранні З. Фрэйда, так і больш познія даследаванні сублімацыі (Г. Мэрфі, А. Налчаджан, П. Ф. Секард, Дж. Чэйн), а таксама даследаванні феномена «нематывіраванай надсітуацыйнай актыўнасці» (Е. Г. Аляксеенкава, Д. Б. Багаяўленская, В. Т. Кудраўцаў, В. А. Пятроўскі і інш.).

Прапанаваныя даследчыкамі аргументы наводзяць на думку аб тым, што пры вырашэнні пытання аб ўплыве трывожнасці на творчую прадуктыўнасць, аналіз толькі дынамічнага аспекту трывогі з'яўляецца недастатковым. Ён дазваляе выявіць павярхоўную карціну, але не раскрывае ўсёй глыбіні ўздзеяння трывогі на разумовыя працэсы. Як заўважыў С. Л. Рубінштэйн: «...В содержательных отношениях индивида нужно искать причину того или иного распределения динамических соотношений, а не наоборот» [1, с. 563]. У шэрагу сітуацый пры напружанні вельмі высокай інтэнсіўнасці чалавек знаходзіць у сабе сілы для ажыццяўлення новых спроб рашэння, падаўляе ў сабе ці накіроўвае ў канструктыўным напрамку трывогу.

У 2004–2005 г. з мэтай выяўлення заканамернасцяў уплыву сітуацыйнай трывожнасці на прадуктыўнасць творчай дзейнасці на базе Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта быў рэалізаваны канстатуючы эксперымент. У ім прымалі ўдзел студэнты аддзяленняў «Практычная псіхалогія» (79 дзяўчын), «Спевы і музыка» (60 дзяўчын), «Фізічная культура» (46 юнакоў). Такая структура выбаркі дазваляла правесці аналіз вынікаў з улікам магчымых адрозненняў у дынамічных і змястоўных асаблівасцях трывожнасці і прадуктыўнасці творчай дзейнасці, абумоўленых спецыфікай спецыялізацый і палавой прыналежнасцю даследуемых.

У якасці інструментаў вымярэння прадуктыўнасці творчай дзейнасці былі выкарыстаны задачы з субтэста «Завершение картинок» Э. П. Торанса і тэста аддаленых асацыяцый С. А. Медніка. Неабходна адзначыць, што прымяненне тэстаў Э. П. Торанса і С. А. Медніка не з'явілася выпадковасцю. Менавіта, творчыя задачы адкрытага тыпу, якія не маюць алга-

рытмаў рашэння і стандартнага адказу, здольны адэкватна мадэляваць рэальныя задачы, якія ўзнікаюць у чалавека ў паўсядзённым жыцці, ва ўмовах няпэўнасці і неабходнасці рэалізацыі выбару з мноства магчымых варыянтаў рашэння. Прымяненне тэстаў Э. П. Торанса і С. А. Медніка ўяўляецца рацыянальным ва ўмовах шматразовых даследаванняў творчай прадуктыўнасці, што прадывітавана асаблівай структурнай пабудовай метадык па прынцыпе сістэмы аднатыпных задач. Больш таго, адзначаныя тэставыя метадыкі накіраваны на дыягностыку вобразнай (тэст Э. П. Торанса) і вярбальнай (тэст С. А. Медніка) творчай прадуктыўнасці і заснаваны на розным па ступені структурыраванасці матэрыяле, што дазваляе ўлічыць ўплыў дадзеных незалежных пераменных на залежную пераменную.

Сітуацыйная трывожнасць вымяралася пры дапамозе распрацаванай метадыкі «Стандартизированный ретроспективный самоотчёт», надзейнасць і рэтэставая валіднасць якой былі даказаны эксперыментальна. Перавага дадзенай метадыкі ў параўнанні з іншымі дыягнастычнымі метадыкамі вымярэння трывожнасці з'явілася яе мабільнасць і здольнасць да ўстанаўлення дынамічных і змястоўных асаблівасцей трывогі ў залежнасці ад той сітуацыі, якая садзейнічала яе ўзнікненню (у адпаведнасці з этапамі рашэння задачы).

Улічваючы генетычнае і функцыянальнае падабенства сітуацыйнай і асобаснай форм трывожнасці, якое забяспечвае ўзаемазалежнасць гэтых форм, таксама ажыццяўлялася дыягностыка асобаснай трывожнасці ў ходзе прымянення тэста Ч. Д. Спілбергера (адаптацыя – Ю. Л. Ханін).

У час апрацоўкі вынікаў дыягностыкі пры дапамозе крытэрыя вуглавога пераўтварэння Фішара ϕ ў спалучэнні з крытэрыем λ Калмагорава-Смірнова падцвердзіўся факт верагоднасці адрозненняў у размеркаванні ўзроўняў творчай прадуктыўнасці рашэння вобразных і вярбальных задач, інтэнсіўнасці сітуацыйнай трывожнасці перапрацаванай і рабочай форм і ўзроўняў асобаснай трывожнасці студэнтаў аддзяленняў «Практычная псіхалогія», «Спевы і музыка» і «Фізічная культура».

Разам з тым, адрозненні па адзначаных паказчыках, абумоўленыя набываемай студэнтамі спецыялізацыяй і палавой прыналежнасцю, не ўплывалі на тэндэнцыі ўзаемадзеяння сітуацыйнай і асобаснай форм трывожнасці з арыгінальнасцю рашэння задач Э. П. Торанса і С. А. Медніка, што знайшло выражэнне ў існаванні *агульных заканамернасцей* (табл. 1):

- наяўнасць статыстычна верагоднай адваротнай сувязі паміж паказчыкамі перад-

рабочай сітуацыйнай трывожнасці і арыгінальнасці рашэння задач Э. П. Торанса і С. А. Медніка; адсутнасць статыстычна верагоднай адваротнай сувязі паміж паказчыкамі рабочай сітуацыйнай трывожнасці і арыгінальнасці рашэння задач Э. П. Торанса і С. А. Медніка;

- наяўнасць адваротнай сувязі паміж паказчыкамі асобаснай трывожнасці і арыгінальнасці рашэння задач Э. П. Торанса і С. А. Медніка;
- наяўнасць статыстычна верагоднай прамой сувязі паміж паказчыкамі асобаснай трывожнасці і перапрацаванай сітуацыйнай трывожнасці, прамой сувязі паміж паказчыкамі асобаснай трывожнасці і пасляпрацаванай сітуацыйнай трывожнасці; адсутнасць статыстычна верагоднай прамой сувязі паміж паказчыкамі асобаснай трывожнасці і рабочай сітуацыйнай трывожнасці.

Табліца 1

Эмпірычныя значэнні каэфіцыента рангавай карэляцыі Спірмена r_s для паказчыкаў, атрыманых у выніку абследавання студэнтаў аддзяленняў «Практычная псіхалогія», «Спевы і музыка» і «Фізічная культура»

Выбарка	Фактары	АТ і СТ				
		АТ _і ТП _{вобр.}	АТ _і ТП _{вярб.}	СТ ₁	СТ ₂	СТ ₃
Студэнты аддзялення «Практычная псіхалогія» (N=34)		-0,45*	-0,32	0,44*	-0,04	0,55*
Студэнты аддзялення «Спевы і музыка» (N=31)		-0,26	-0,31	0,36*	-0,11	0,37*
Студэнты аддзялення «Фізічная культура» (N=30)		-0,11	-0,33	0,37*	-0,51*	0,02

Умоўныя абазначэнні:

ТП_{вобр.} – вобразная творчая прадукцыйнасць;

ТП_{вярб.} – вербальная творчая прадукцыйнасць;

АТ – асобасная трывожнасць;

СТ – сітуацыйная трывожнасць;

СТ₁ – перапрацаваная сітуацыйная трывожнасць;

СТ₂ – рабочая сітуацыйная трывожнасць;

СТ₃ – пасляпрацаваная сітуацыйная трывожнасць;

* сувязі верагодныя на ўзроўні значнасці $p \leq 0,01$;

* сувязі верагодныя на ўзроўні значнасці $p \leq 0,05$.

Атрыманыя ў ходзе канстатуючага эксперыменту дадзеныя аб адсутнасці статыстычна значнай адваротнай сувязі паміж паказчыкамі рабочай сітуацыйнай трывожнасці і творчай прадукцыйнасці як вобразнага, так і вербальнага характару, а таксама аб адсутнасці статыстычна значнай прамой карэляцыі паміж паказчыкамі асобаснай трывожнасці і рабочай сітуацыйнай трывожнасці абумовілі неабходнасць дэталёвага даследавання функцый, здзяйсняемых рабочай трывогай у ходзе працоўкі гіпотэз і прымання рашэння. З гэтай мэтай намі была разлізавана серыя эксперыментальных сітуацый, распрацаваных у ініцыя-

тыўным парадку і па аналогіі з працэдурамі эксперыментаў Я. А. Панамарова, Л. В. Путляевай, А. К. Ціхамірава. Эксперыментальныя сітуацыі мелі спецыфічную арганізацыю і рэалізоўваліся на выбарцы студэнтаў факультэта «Педагогікі і методыкі пачатковага навучання» (N=90) Мазырскага дзяржаўнага педагогічнага універсітэта. У выніку быў сфармуляваны шэраг заключэнняў.

Па-першае, адсутнасць рабочай сітуацыйнай трывожнасці суправаджалася пасіўнасцю даследуемых у сітуацыі рашэння. Прымаючы пад увагу неабходнасць вылучэння і праверкі гіпотэз для паспяховага рашэння творчых задач, можна дапусціць, што ацэнка прамежавых вынікаў, якая можа выклікаць трывогу, садзейнічае карэкцыі першапачатковых гіпотэз, а часам і звароту да ўмоў задачы, выяўляючы адсутнасць адпаведнасці паміж праектуемым (шукаемым) і рэальна дасягнутым. Дадзенае дапушчэнне знаходзіць падцверджанне ў тэорыі функцыянальных сістэм П. К. Анохіна, дакладней у яго вучэнні аб акцэптары вынікаў дзеяння і адваротнай аферэнтацыі [2].

Па-другое, рабочая сітуацыйная трывожнасць забяспечвала з'яўленне няўнага адчування небяспекі, эмацыянальнай напружанасці і дыскамфорту, выкліканых адсутнасцю ўзгодненасці ва ўмовах задання. Суб'ектыўна адчуваемая (часам несвядома, на інтуітыўным узроўні) супярэчлівасць інфармацыі стымулявала асаблівую форму актыўнасці ў выглядзе цікаўнасці з мэтай атрымання недастатковых звестак. У гештальтпсіхалогіі гэты феномен трактуецца як імкненне да ўтварэння паўнацэннага гештальта. Мяркуем, што рабочая трывога, выконваючы арыенціровачна-даследчую ролю, узмацняе пошукавую актыўнасць, накіраваную на выяўленне супярэчнасцей у інфармацыі.

Па-трэцяе, рост рабочай сітуацыйнай трывожнасці садзейнічаў з'яўленню ў даследуемых неабходнасці фантазіравання, канструавання вобразаў, якія рэальна ў дадзенай сітуацыі не існавалі. Абгрунтаванне атрыманага ў эксперыменце факта можа быць прапанавана з пазіцыі патрэбнасна-інфармацыйнай тэорыі П. В. Сіманова, згодна якой адмоўныя эмацыянальныя станы ўзнікаюць у выпадку недахопу інфармацыі для здавальнення актуальнай патрэбы [3]. У выпадку павышэння рабочай трывогі неабходнасць дапаўнення інфармацыі шляхам фантазіравання выклікана імкненнем да мінімізацыі адмоўных і максімізацыі станоўчых эмоцый, што не характэрна для сітуацый з адсутнасцю рабочай трывожнасці.

Атрыманыя ў ходзе эксперыментаў вынікі дазваляюць свярджаць аб неэфектыўнасці

релаксацыйных працэдур па зніжэнні сітуацыйнай трывожнасці з мэтай павышэння прадукцыйнасці творчай дзейнасці і аргументуюць рацыянальнасць выкарыстання іншага способу ўнутранай рэгуляцыі мысленчай дзейнасці: зніжэнне асобаснай трывожнасці, якая садзейнічае зніжэнню інтэнсіўнасці перапрабачай сітуацыйнай трывожнасці (карэляцыя адзначаных відаў трывожнасці – статыстычна значная прамая) і не аказвае істотнага ўплыву на інтэнсіўнасць рабочай сітуацыйнай трывожнасці.

Параўнальны аналіз індывідуальных паказчыкаў інтэнсіўнасці сітуацыйнай трывожнасці перапрабачай, рабочай і паслярабочай форм даследуемых, якія прадэманстравалі высокапрадукцыйныя, сярэднепрадукцыйныя і нізкапрадукцыйныя рашэнні задач з тэстаў Э. П. Торанса і С. А. Медніка, матывацыі рашэння творчых задач і шэрагу іншых характарыстык, дазволіў сцвяржаць:

- умовай канструктыўнага ўплыву перапрабачай сітуацыйнай трывожнасці значнай інтэнсіўнасці на творчую прадукцыйнасць з'яўляецца наяўнасць у суб'екта ўпэўненасці ў сабе і цікавасці да рашэння;
- дэструктыўны ўплыў перапрабачай сітуацыйнай трывожнасці значнай інтэнсіўнасці на прадукцыйнасць творчай дзейнасці мае апасродкаваны характар, які вызначаецца экстрынсіўнасцю¹ матывацыі рашэння, нізкай ступенню асэнсаванасці патрабавання, негатыўнай мадальнасцю рэтраспектыўнага вопыту творчай дзейнасці.

Выяўлены механізм павышэння творчай прадукцыйнасці сродкамі ўнутранай (эмацыянальнай) рэгуляцыі патрабуе эксперыментальнай апрабачыі. З гэтай мэтай у 2005 г. са студэнтамі аддзялення «Практычная псіхалогія» (N=66) Мазырскага педагагічнага ўніверсітэта быў праведзены фарміруючы эксперымент. Улічваючы той факт, што асобасная трывожнасць узнікае ў выніку супярэчнасці паміж высокімі дамаганнямі і моцнай няўпэўненасцю ў сабе ў сітуацыі пагрозы самаацэнцы асобы, вобразу Я. Зніжэнне асобаснай трывожнасці студэнтаў павінна адбывацца шляхам павышэння іх упэўненасці ў сабе. Рэалізацыя адзначанага спосабу зніжэння асобаснай трывожнасці з'явілася асновай для стварэння праграмы псіхалагічнага трэнінгу ўпэўненасці ў сабе [4]. Трэнінг праводзіўся са студэнтамі эксперыментальнай групы №1 (N=22).

Для параўнання эфектыўнасці трэнінгу ўпэўненасці ў сабе ў эксперыментальнай групе №2 (N=22) праводзіўся релаксацыйны аўта-трэнінг, накіраваны на выпрацоўку навыкаў і ўменняў самастойнага кантролю і рэгулявання псіхафізіялагічных станаў, на зняцце сітуацыйнай трывожнасці. У кантрольнай выбарцы ніякіх эксперыментальных уздзеянняў не адбывалася.

Ва ўсіх групах здзяйсняліся канстатуючы (да) і кантрольны (пасля эксперыментальных уздзеянняў) замеры арыгінальнасці, інтэнсіўнасці сітуацыйнай трывожнасці перапрабачай і рабочай форм, асобаснай трывожнасці, матывацыі поспеху, патрэбы ў дасягненнях. Па выніках выканання дыягнастычных заданняў для ацэнкі прадукцыйнасці творчай дзейнасці (пры дапамозе тэстаў Э. П. Торанса і С. А. Медніка) у ходзе канстатуючага замеры ажыццяўлялася ўраўноўванне выбарак даследуемых эксперыментальных і кантрольнай груп па паказчыках арыгінальнасці рашэнняў.

У ходзе кантрольнага замеры былі атрыманы вынікі, якія падцвярджаюць дакладнасць выяўленых заканамернасцей уплыву трывожнасці сітуацыйнай і асобаснай форм на прадукцыйнасць творчай дзейнасці.

Было ўстаноўлена, што ўзровень творчай прадукцыйнасці студэнтаў эксперыментальнай групы № 1 (пасля рэалізацыі трэнінгу ўпэўненасці ў сабе) значна павысіўся. Аб гэтым сведчыць дакладнасць эмпірычных значэнняў крытэрыя Вілкасона для супастаўлення паказчыкаў, выяўленых да і пасля рэалізацыі трэнінгу ўпэўненасці ў сабе ($T_{1\text{эмп.}}=23,5$, $v=18$, $T_{1\text{эмп.}} < T_{\text{кр.}}$, $p \leq 0,01$ (для паказчыкаў вобразнай прадукцыйнасці), $T_{2\text{эмп.}}=17$, $v=15$, $T_{2\text{эмп.}} < T_{\text{кр.}}$, $p \leq 0,01$ (для паказчыкаў вербальнай прадукцыйнасці)).

Разам з тым, у даследуемых эксперыментальнай групы №1 было зафіксавана значнае павышэнне патрэбы ў дасягненнях ($T_{\text{эмп.}}=9,00$, $v=18$, $T_{\text{эмп.}} < T_{\text{кр.}}$, $p \leq 0,01$) і матывацыі поспеху ($T_{\text{эмп.}}=21$, $v=17$, $T_{\text{эмп.}} < T_{\text{кр.}}$, $p \leq 0,01$), а таксама зніжэнне індэксаў асобаснай трывожнасці ($T_{\text{эмп.}}=25,5$, $v=19$, $T_{\text{эмп.}} < T_{\text{кр.}}$, $p \leq 0,01$). Акрамя гэтага, адбыліся значныя перамены ў інтэнсіўнасці сітуацыйнай трывожнасці як перапрабачай ($\chi^2_{\text{эмп.}}=18,23$, $v=3$, $\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$, $p \leq 0,01$), так і рабочай ($\chi^2_{\text{эмп.}}=19,28$, $v=3$, $\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$, $p \leq 0,01$) форм. Пры гэтым інтэнсіўнасць перапрабачай трывогі знізілася, а інтэнсіўнасць рабочай сітуацыйнай трывожнасці павысілася.

Такім чынам, зніжэнне ўзроўню асобаснай трывожнасці, зніжэнне інтэнсіўнасці перапрабачай сітуацыйнай трывожнасці, узмацненне патрэбы ў дасягненні і матывацыі поспеху аказалі станоўчы ўплыў на прадукцыйнасць рашэння студэнтамі творчых задач.

¹ У заходняй псіхалагічнай літаратуры: «экстрынсіўная» матывацыя – матывацыя, абумоўленая знешнімі ўмовамі і абставінамі, «інтрынсіўная» – унутраная, звязаная з асобаснымі дыспазіцыямі: патрэбамі, устаноўкамі, інтарэсамі, схільнасцямі, жаданнямі.

У эксперыментальнай групе №2 ў ходзе кантрольнага замеры статыстычна верагодных змяненняў у паказчыках арыгінальнасці ($T_{\text{эмп.}}=73$, $v=17$, $T_{\text{эмп.}}>T_{\text{кр.}}$ (тэст Э. П. Торанса), $T_{\text{эмп.}}=50$, $v=18$, $T_{\text{эмп.}}>T_{\text{кр.}}$ (С. А. Медніка), асобаснай трывожнасці ($T_{\text{эмп.}}=70$, $v=21$, $T_{\text{эмп.}}>T_{\text{кр.}}$), патрэбы ў дасягненні ($T_{\text{эмп.}}=69,5$, $v=16$, $T_{\text{эмп.}}>T_{\text{кр.}}$), матывацыі поспеху ($T_{\text{эмп.}}=91,5$, $v=18$, $T_{\text{эмп.}}>T_{\text{кр.}}$) зафіксавана не было. Істотна знізіліся паказчыкі інтэнсіўнасці як перапрацаванай ($\chi^2_{\text{эмп.}}=11,1$, $v=3$, $\chi^2_{\text{эмп.}}>\chi^2_{\text{кр.}}$, $p\leq 0,01$), так і рабочай ($\chi^2_{\text{эмп.}}=16,61$, $v=3$, $\chi^2_{\text{эмп.}}>\chi^2_{\text{кр.}}$, $p\leq 0,01$) форм сітуацыйнай трывожнасці. Такім чынам, рэлаксацыйныя заняткі садзейнічалі зніжэнню трывожнасці абедзвюх форм і не забяспечылі істотнага павышэння прадуктыўнасці творчай дзейнасці.

У кантрольнай групе адрозненняў па фактарах «творчая прадуктыўнасць», «асобасная трывожнасць», «матывацыя поспеху», «патрэба ў дасягненні» выяўлена не было. Кантрольны замеры паказчыкаў сітуацыйнай трывожнасці даследуемых кантрольнай групы выявіў адсутнасць істотных змяненняў інтэнсіўнасці перапрацаванай сітуацыйнай трывожнасці ($\chi^2_{\text{эмп.}}=4,34$, $v=3$, $\chi^2_{\text{эмп.}}<\chi^2_{\text{кр.}}$, $p\leq 0,01$) і значныя змяненні інтэнсіўнасці рабочай трывогі ($\chi^2_{\text{эмп.}}=23,71$, $v=3$, $\chi^2_{\text{эмп.}}>\chi^2_{\text{кр.}}$, $p\leq 0,01$) ў бок яе павышэння. Разам з тым, выяўленае размеркаванне паказчыкаў трывогі не аказала ўздзеяння на дакладнае змяненне прадуктыўнасці рашэння даследуемых творчых задач.

Нягледзячы на эмпірычна даказаную статыстычна верагодную эфектыўнасць трэнінгу ўпэўненасці ў сабе ў павышэнні прадуктыўнасці творчай дзейнасці студэнтаў, намі не адмаўляецца той факт, што ўстойлівасць атрыманых у ходзе правядзення трэнінгу змяненняў

можа быць пастаўлена пад сумненне. Устойлівасць сфарміраваных змяненняў залежыць ад магчымасцей іх пераносу ва ўмовы паўсядзённага жыцця і дзейнасці студэнтаў, што абумоўлівае неабходнасць перагляду асноўных кампанентаў адукацыі ў вышэйшых навучальных установах: яго прызначэння і сэнсу, крытэрыяў эфектыўнасці, форм, метадаў і адукацыйных тэхналогій.

Вынікі праведзенага намі даследавання дазваляюць сцвярджаць, што з мэтай павышэння творчай прадуктыўнасці студэнтаў акцэнтны ў адукацыйным працэсе павінны быць перамяшчаны на сцвярджанне асобы студэнта ў якасці суб'екта ўласнай дзейнасці, на прапанаваныя яму магчымасці самарэфлексіі, самаактуалізацыі і самаразвіцця.

ЛІТАРАТУРА

1. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. СПб., 2002.
2. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М., 1980.
3. Симонов П. В. Эмоциональный мозг. М., 1981.
4. Качалко А. В., Гульчик В. В. Тренинг уверенности в себе как способ повышения продуктивности творческой деятельности студентов // Беларуская пачатковая школа: праблемы і перспектывы развіцця : матэрыялы V міжнар. навукова-практ. канферэнцыі. Мазыр, 20–21 кастр. 2005 г. С. 128–131.

SUMMARY

The article analyses conformities of the influence of anxiety on the productivity of the solution of Torrans and Mednik's creative problems. It represents the results of the experimental research, which has scientific novelty, applied significance and has been carried out with the students of pedagogical university.

УДК 159.922.1

Н. В. Гайдук

ГЕНДЭРНАЯ ПРАБЛЕМАТЫКА Ў ЗАХОДНЯЙ І АЙЧЫННАЙ ПСІХАЛОГІІ

Гендэрная праблематыка ў апошні час інтэнсіўна даследуецца як у замежнай (С. Бэм, Іглі, Д. Дырнестайн, Ш. Берн, Кенвік і інш.), так і ў айчынай псіхалогіі (І. С. Кон, У. С. Агееў, Д. Н. Ісаеў, У. Е. Каган, Т. Н. Юферэва, Ю. Е. Алешына, А. С. Валовіч і інш.). Яна ўключае такія пытанні, як гендэр, гендэрная ідэнтычнасць, гендэрныя ролі, стэрэатыпы, гендэрная сацыялізацыя і інш.

У сучаснай навуцы няма пакуль што агульнапрынятага азначэння тэрміна «гендэр». Аднак распачаты спробы прааналізаваць і растлумачыць яго сэнс [7]. Ш. Берн вызначае гендэр як сацыяльную катэгорыю, з дапамогай якой мы апрацоўваем інфармацыю аб акружаючых нас людзях [2, с. 21]. Н. І. Абудзікірава лічыць, што гендэр — гэта сацыяльныя адносіны, а не біялагічны пол [6]. Па меркаванні Н. Л. Пушкарвай, гендэр вызначае індывіду-

альныя магчымасці адукацыі, прафесійнай дзейнасці, доступу да ўлады, сексуальнасці, сямейныя ролі і рэпрадукцыйныя паводзіны [9].

У рамках тэорыі сацыяльнага канструявання (П. Бергер, Т. Лукман) гендэр разумеецца як арганізаваная мадэль сацыяльных адносін паміж мужчынамі і жанчынамі, якія вызначаюцца асноўнымі інстытутамі грамадства. Яна заснавана на двух пастулатах:

- 1) гендэр ствараецца з дапамогай сацыялізацыі, падзелу працы, сістэмай гендэрных роляў і СМІ;
- 2) гендэр будзецца самімі індывідамі – на ўзроўні іх свядомасці (гендэрнай ідэнтыфікацыі), прыняцця вызначаных грамадствам норм і падладжвання пад іх (у адзенні, знешнасці, манеры паводзін і г. д.) [2, с. 5].

Гэты падыход дазваляе разглядаць мужчынскае і жаночае як ўзаемадзеянне і ўзаемадапаўненне, а не супрацьпастаўленне.

У гісторыі развіцця гендэрнай праблематыкі можна вылучыць тры напрамкі. Першы кірунак фарміраваўся пад уплывам поларолевага падыходу. Дамінуючай навуковай парадыгмай псіхалагічных даследаванняў полу гэтага перыяду з'яўляецца сістэма палавых (гендэрных) адрозненняў. Другі напрамак развіваўся пад уплывам псіхааналізу і іншых класічных псіхалагічных канцэпцый. Трэці – сфарміраваўся пад уплывам сацыяканструкцыянісцкага інтэлектуальнага руху. У аспекце гэтага кірунку дамінуючай у псіхалогіі стала парадыгма сацыяльнага канструявання гендэра [6].

Поларолевы падыход быў першай тэорыяй, якая тлумачыла функцыянальна абумоўленае адрозненне мужчынскіх і жаночых роляў. Асноўныя дэтэрмінанты палавых адрозненняў, паводле поларолевага падыходу, – гэта сацыякультурныя фактары. Такім чынам, склалася некалькі арыентацый.

Па меркаванні першай з іх – сацыябіялогіі (Buss & Barnes, Kenrick) – адрозненні ў паводзінах мужчын і жанчын склаліся шляхам натуральнага адбору. Яны лічылі, што многія рысы (мужчынская дамінантнасць і жаночая клапатлівасць) станюцца ўплываюць на рэпрадукцыйныя магчымасці і здольнасць клапаціцца аб нашчадкамі і таму часцей сустракаюцца ў папуляцыі, паколькі спрыяюць выжыванню асобін. Гендэрныя адрозненні, паводле тэорыі сацыяльных роляў Іглі [3], з'яўляюцца прадуктам сацыяльных роляў, якія падтрымліваюць або душаць у мужчынах і жанчынах пэўныя варыянты паводзін. Сацыяльныя ролі прыводзяць да ўтварэння гендэрных стэрэатыпаў, а апошнія падтрымліваюць поларолеваю дыферэнцыяцыю [2].

Другім напрамкам у развіцці гендэрных даследаванняў стала фемінісцкая псіхалогія,

сфарміраваная пад уплывам псіхааналізу. Навуковая арыентацыя гэтага напрамку – парадыгма унікальнасці жаночай псіхалогіі. Яркі прадстаўнік псіхааналітычнага напрамку Д. Дынерстайн надае вялікае значэнне ўплыву неўсвядомленасці і ролі ранняга дзяцінства на ўсё наступнае жыццё чалавека.

Дамінуючым напрамкам у сучаснай гендэрнай псіхалогіі з'яўляецца парадыгма сацыяльнага канструявання гендэра. У рамках дадзенага падыходу гендэр разглядаецца як сацыяльна сканструяваныя адносіны няроўнасці па прыкмеце полу. Ключавое разуменне канцэпцыі сацыяльнага канструявання – «doing gender». Гэта ўтварэнне гендэра разумеецца як працэс узаемадзеяння, у якім індывід прысвойвае гендэрную ідэнтычнасць сабе і надае яе іншым. Галоўнымі дэтэрмінантамі ўтварэння гендэра з'яўляюцца сацыяльныя чаканні, ролі і патрабаванні палавой адэкватнасці паводзін [5].

Гендэрныя даследаванні ў айчынай псіхалогіі – гэта новы і пакуль маладаследаваны навуковы напрамак. Да адзінкавых публікацый, прысвечаных праблемам псіхалогіі полу і міжпалавых узаемаадносін, можна аднесці працы І. С. Кона, Б. Г. Ананьева, У. Е. Кагана, І. І. Луціна, У. У. Абраменкавай. Аднак у 90-х гг. у айчынай псіхалогіі пачалі з'яўляцца працы, накіраваныя на рашэнне ўласна-гендэрных праблем. Можна вылучыць наступныя тэарэтычныя напрамкі гендэрна-арыентаваных пошукаў: псіхалогія палавых адрозненняў, жаночая псіхалогія, сацыяльна-канструктывісцкі напрамак.

У рамках першага напрамку акцэнт у працах быў зроблены на выяўленне адрозненняў паміж людзьмі рознага полу ў псіхалагічных характарыстыках і асаблівасцях паводзін. Даследаванні, праведзеныя ў рамках напрамку псіхалогіі палавых адрозненняў, былі прысвечаны разгляду пытанняў непадобнасці ў асаблівасцях асобы і характарыстыках паводзін мужчын і жанчын (У. У. Знакаў, С. І. Кудзілаў і іншыя), зместу і дынаміцы стэрэатыпаў маскуліннасці – фемініннасці (У. Е. Каган, Т. А. Арканцава і Е. М. Дубоўская) [1, 9].

Другі напрамак гендэрных даследаванняў у айчынай псіхалогіі развіваецца пад уплывам заходняй фемінісцкай ідэалогіі і айчынай ідэалогіі. Даследаванняў, выкананых у мэтах дадзенага напрамку, вельмі мала. Да яго можна аднесці працы Л. У. Паповай і О. У. Міцінай. Ён знаходзіцца ў кампетэнцыі практычнай псіхалогіі, у межах псіхалагічнай дапамогі жанчынам. Аднак вынікі іх дзейнасці практычна не знаходзяць адлюстравання ў навуковых публікацыях [5].

Трэці напрамак гендэрных даследаванняў у псіхалогіі – гэта ўласна-гендэрныя даследа-

ванні ў межах сацыяльна-канструктывісцкага напрамку. Тэарэтычнай падставай з'яўляецца гендэрны падыход, арыентаваны на аналіз вынікаў палавой дыферэнцыяцыі і іерархічнасці (мужчынскае дамінаванне і жаночае падпарадкаванне) ва ўзаемаадносінах мужчыны і жанчыны, якія ўсталёўваюцца паміж імі. Айчынных псіхалагічных даследаванняў, праведзеных у межах сацыяльна-канструктывісцкага напрамку, вельмі мала. Да яго можна аднесці працы М. У. Бураковай, Н. К. Радзінай і Т. У. Турэцкай [5].

У розных культурах нормы, якія дазваляюць жанчынам і мужчынам паводзіць сябе тым або іншым чынам, выконваць пэўныя ролі ў сям'і і грамадстве (гендэрныя ролі), досыць разнастайныя. Уяўленні аб гендэрных ролях, дапушчальныя ў дадзенай культуры, зафіксаваны ў гендэрных стэрэатыпах, якія рэалізуюцца на глыбінным ментальным узроўні грамадскай свядомасці і ўсебакова ўплываюць на іх.

Пад стэрэатыпам у псіхалогіі разумеюць спрошчанае, схематызаванае, часта скрыўленае або нават ілжывае, характэрнае для сферы звычайнага мыслення ўяўленне аб сацыяльным аб'екце [2, 8].

Першыя даследаванні гендэрных стэрэатыпаў былі звязаны са спробай вылучыць тыповыя адрозненні, якія адносяцца да ўяўленняў мужчын і жанчын аб сабе і адзін аб адным. Мэтакіраваныя навукова-псіхалагічныя даследаванні ў гэтай галіне пачаліся ў канцы 40 – пачатку 50-х гг. XX ст. Мак-Кі і Шэрыфу меркавалі, што тыповы мужчынскі вобраз – гэта набор рыс, звязаных з сацыяльна неабмежаваным стылем паводзін, кампетэнцыяй і рацыянальнымі здольнасцямі, актыўнасцю і эфектыўнасцю [3]. Тыповы жаночы вобраз уключае шэраг рыс, звязаных з сацыяльнымі і камунікатыўнымі вучэннямі, з цеплынёй і эмацыянальнай падтрымкай [8].

Слашэр і Андэрсан выявілі, што ўяўленні, сфарміраваныя на аснове гендэрных стэрэатыпаў, могуць прывесці да няправільных асацыяцый групы з іх стэрэатыпнымі адметнымі здольнасцямі, гэта значыць людзі могуць мець стэрэатыпы, якія прымушаюць іх падганяць свае ўяўленні аб сябрах ідэнтыфіцыруемай сацыяльнай групы да складзеных ў іх уяўленні стэрэатыпаў [2].

Даследчыкі гендэрных стэрэатыпаў Эшмар і Дэль Бока былі аднымі з першых, хто выказаў згадку, што палавыя стэрэатыпы ўплываюць на нашы паводзіны ў дачыненні да іншых людзей і могуць выклікаць дзеянні, адпаведныя нашым чаканням. Скрыпек і Снайдэр мяркуюць, што нашы стэрэатыпныя ўяўленні аб

мужчынах і жанчынах уплываюць на адносіны з імі і выклікаюць з іх боку паводзіны, якія пачварджаюць наша зыходнае сцвярджэнне [3].

Вынікі многіх даследаванняў прызналі правільнасць ідэі аб тым, што дзеці часцей выказваюць цікавасць і ахвоту да мадэліравання дзеяння, якое характэрна для іх уласнага полу. Біржт прыводзіць доказы шэрагу даследаванняў, якія ўказваюць на тое, што вылучэнне дзецьмі тых або іншых паводзін шмат у чым адпавядае іх ведам па пытаннях гендэрных стэрэатыпаў.

Аналіз псіхалагічнай літаратуры, прысвечанай гендэрнай праблематыцы, дазваляе сцвярджаць, што гендэрныя стэрэатыпы засвойваюцца вельмі рана і выкарыстоўваюцца задоўга да ўзнікнення ўласных меркаванняў аб тых групах, да якіх яны адносяцца. Пасрэднікам перадачы ад соцыуму да індывіда ўяўленняў аб прымальных формах поларолевых адносін з'яўляецца сям'я. Менавіта ў сям'і адбываецца сацыялізацыя хлопчыкаў і дзяўчынак, набыццё імі сацыяльных роляў, заснаваных на культурных стэрэатыпах. Дзеці выкарыстоўваюць пол, як прынцып пазнання свету. З ранняга дзяцінства дзяцей вучаць, што дыхатамія паміж мужчынамі і жанчынамі ёсць і павінна быць фактычна у любой сферы чалавечага быцця [3]. Такім чынам, сям'я з'яўляецца важным фактарам сацыялізацыі і фарміравання поларолевай арыентацыі ў падлеткаў. Палавая сацыялізацыя ажыццяўляецца праз засваенне індывідам зместу жаночай або мужчынскай мадэлі паводзін, фарміраванне сістэмы патрэбнасцей, інтарэсаў, вартасцей і арыентацый, характэрных для таго або іншага полу [4].

Падлеткавы ўзрост, які займае значнае месца ў фарміраванні гендэрнай ідэнтычнасці, з'яўляецца найменш вывучаным.

Такім чынам, найбольш інтэнсіўнае развіццё гендэрных даследаванняў атрымалася ў заходняй псіхалогіі. Штуршком для іх з'явілася фемінісцкая псіхалогія. У айчыннай псіхалогіі дадзеная гендэрная праблематыка з'яўляецца слаба даследаванай і патрабуе распрацоўкі тэарэтычных падыходаў. Разгледжаныя тэорыі як у заходняй, так і ў айчыннай псіхалогіі, дапаўняюць адна адну. Найбольш яркім і эфектыўным механізмам фарміравання традыцыйных гендэрных паводзін і роляў з'яўляюцца гендэрныя стэрэатыпы.

ЛІТАРАТУРА

1. Андреева Т. С. Социальная психология. М., 1996.
2. Берн Ш. Гендерная психология. СПб., 2001.
3. Введение в гендерные исследования : учеб. пособие. Ч. 1. / под ред. И. О. Жеребкиной. Харьков, 2001, СПб., 2001.

4. *Вержибок Г. В.* Фактор семьи в полоролевой ориентации подростков // *Возрастная, педагогическая и коррекционная психология* : сб. науч. тр. Мн., 2000. Вып. 2. С. 125–133.
5. *Исаев Д. Н., Каган В. Е.* Половое воспитание и психогигиена пола у детей. М., 1979.
6. *Клецина И. С.* Теоретические проблемы гендерной психологии // *Мир психологии*. 2001. № 4. С. 162–174.
7. *Лопухова О. Г.* Психологический пол личности:

адаптация диагностической методики // *Прикладная психология*. 2001. № 3. С. 57–66.

8. *Майер Д.* Социальная психология. СПб., 1997.
9. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000. С. 404–406.

SUMMARY

The article dwells on gender problems discussed in foreign and home psychological science.

УДК 159.99

В. В. Агейка

ПЕРАЖЫВАННЕ ЖАНЧЫНАЙ СІТУАЦЫІ ЗАЎЧАСНЫХ РОДАЎ І САЎЛАДАННЕ З ЁЙ

Роля бацькоў не мае аналагаў у жыцці. На думку А. Росі (A. Rossi), пераходам ад падлетка да дарослага чалавека, асабліва ў жанчын, з'яўляецца не замужжа, а нараджэнне дзіцяці. Многія іншыя жыццёвыя перамены, такія, як замужжа, страта працы і інш., з'яўляюцца абарачальнымі, а мацярынства і бацькоўства разглядаюцца як неабарачальныя з'явы.

Цяжарнасць, роды і мацярынства – гэта пэўныя ступені фарміравання спелай жаночай ідэнтычнасці. Гэтыя этапы звязаны паміж сабой такім чынам, што ад таго, наколькі поўна жанчына пражыве папярэдні этап, залежыць магчымасць праходжання наступнага. На думку Г. Г. Філіпавай, асабліва сцю рэпрадуктыўнай сферы з'яўляецца тое, што яна накіравана на рэалізацыю не індывідных, а відавых патрэб. У выніку ўзнікае канфлікт (на біялагічным і псіхічным узроўнях) паміж гэтымі двума тыпамі патрэб. Вырашэнне гэтага канфлікту здзяйсняецца як фарміраванне ў антагенезе ўстаноўкі на мацярынства, якая ў адпаведнай жыццёвай сітуацыі пераўтвараецца ў дамінанту мацярынства і забяспечвае здзяйсненне рэпрадуктыўнай функцыі (зразумела, ёсць агульнае і рознае ў асаблівасцях рэпрадуктыўнай сферы мужчын і жанчын, у дадзеным выпадку гаворка ідзе аб жаночай рэпрадуктыўнай сферы).

Пераход да бацькоўства сам па сабе з'яўляецца траўматычнай і напружанай сітуацыяй у жыцці чалавека (S. Elliott et al.). Па даных класічнага сямейнага псіхолога Р. Хіла, з'яўленне новага члена сям'і стварае крызіс, гэта значыць моцнае змяненне ў сацыяльнай сістэме сям'і (напрыклад, змяненне ў межах сям'і, мэтах, мадэлях зносін і ўзаемаадносін, каштоўнасцях).

Сітуацыя заўчасных родаў прадастаўляе шырокія магчымасці развіцця негатыўных

наступстваў для дзіцяці, маці і сям'і, уключаючы рызыку развіцця парушэння прыхільнасці, жорсткага абыходжання з дзіцем, сацыяльных праблем, цяжкасцей, звязаных з развіццём дысфункцыянальных шлюбных адносін.

Нараджэнне «асобага дзіцяці», «не такога, як ва ўсіх» (па словах бацькоў) у сям'і з'яўляецца крытычнай траўміруючай падзеяй. Драматычныя акалічнасці, у прыватнасці *нараджэнне дзіцяці з перынатальнай паталогіяй*, абцяжарваюць адаптацыю да ролі маці. Асоба дзіцяці з'яўляецца ў фантазіях маці задоўга да родаў і прысутнічае на працягу ўсёй цяжарнасці. Гэтыя фантазіі датычацца ўсёй разнастайнасці асаблівасцей і якасцей асобы, адлюстроўваюць асобны шлях развіцця і вопыт маці. Маці, як і бацька, ніколі не думае, што іх дзіця можа нарадзіцца хворым або мець цяжкія парушэнні развіцця.

Псіхіка любой маці, якая чакае першынец, звычайна не гатова да траўмы. Акрамя таго, жанчына ў пасляродавым перыядзе аказваецца дастаткова ранімай, знаходзіцца ў стане павышанай чулівасці і кволасці. Цяжкае выпрабаванне тоіць у сабе рызыку парушыць жыццядзейнасць членаў сям'і, выклікае не заменныя страты, разбурае надзеі і планы, звязаныя з будучыняй.

У працах многіх даследчыкаў адзначаецца, што, з аднаго боку, бацькоўскія адносіны могуць правакаваць з'яўленне другасных парушэнняў у дзіцяці, а з другога – дзіцячая псіхпаталогія прыводзіць да розных скажэнняў бацькоўскіх адносін (А. Я. Варга, В. І. Гарбузоў, О. Б. Чарава).

Саўладаючыя паводзіны ў нашым разуменні – гэта мэтанакіраваныя сацыяльныя паводзіны, якія дазваляюць суб'екту справіцца са стрэсам ці цяжкай жыццёвай сітуацыяй

адэкватным асобасным асаблівасцям і сітуацыі спосабам праз усвядомленыя стратэгіі дзеянняў (Т. Л. Крукава). У адрозненне ад псіхалагічнай абароны, саўладанне, ці копінг-паводзіны, з'яўляюцца мэтанакіраванымі паводзінамі асобы, якія ўстараняюць ці памяншаюць шкоднае ўздзеянне стрэсу. Псіхалагічнае саўладанне можа быць прадуктыўным ці непрадуктыўным, што ўплывае на эфектыўнасць сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі асобы. Улічваючы востры крызіс і перажыванне трагічнай падзеі бацькамі, парушанае ўзаемадзеянне з сацыяльным асяроддзем, скажэнне сацыяльнага статусу сям'і, можна гаварыць аб недастатковасці ў сям'і рэсурсаў, неабменных для канструктыўнага саўладання з цяжкасцямі.

Неканструктыўнае саўладанне не дазваляе маці адаптавацца да цяжкасцей, адэкватна дзейнічаць у крытычнай сітуацыі, што ўзмацняе ўнутрысямейныя праблемы, узаемаадносіны з дзіцем, асобасныя перажыванні. Г. МакКубін разглядае працэс саўладання ва ўмовах сямейных траўміруючых падзей як уласцівасць сямейнай сістэмы, якая дазваляе ўстанаўліваць новыя мадэлі функцыянавання пасля ўздзеяння неспрыяльных фактаў і дае магчымасць далейшага супрацьстаяння гэтым фактарам.

У нашым даследаванні мы абапіраемся на прапанаваныя R. Lazarus, S. Folkman *сітуацыйна-спецыфічныя стратэгіі*, створаныя імі на аснове працэсуальнай канцэпцыі саўладаючых паводзін: канфрантатыўны копінг, які характарызуецца агрэсіўнымі ўмовамі для змянення сітуацыі; пошук сацыяльнай падтрымкі ці намаганні здабыць эмацыянальны камфорт і інфармацыю ад іншых; планамернае вырашэнне праблемы; самакантроль; дыстанцыраванне; пазітыўная пераацэнка (перш за ўсё ўласных магчымасцей); прыняцце адказнасці; адыход (пазбяганне) – фантазіраванне, ежа, алкаголь, курэнне, наркатыкі або лекі.

Мы зрабілі спробу эмпірычнага вывучэння асаблівасцей саўладаючых паводзін жанчыны на этапе адаптацыі да ролі маці «асобага» дзіцяці.

На дадзены момант выбарка складаецца з 20 жанчын, роды адбыліся ў тэрмін ад 26 да 34 тыдняў. Усе яны знаходзіліся ў аддзяленні выходжвання неданошаных нованароджаных розных радзільных дамоў горада Мінска. Іх дзеці маюць розную перынатальную паталогію (пнеўмапатыі, гемалітычная хвароба, перынатальныя энцэфалапатыі і г. д.). Разам з перынатальнай паталогіяй у нованароджаных сустракаюцца розныя парокі развіцця: парок сэрца, прыроджаны дакрыячыстыт, арганічныя пашкодванні цэнтральнай нервовай сістэмы, парокі развіцця нырак, а таксама множныя парокі развіцця.

Дыягностыка саўладаючых паводзін праводзіцца з дапамогай *Апытальніка Спосабаў Саўладання – ACC (WCQ; R. Lazarus і S. Folkman, 1988)*, які выяўляе копінг-стратэгіі па 8 шкалах. Аўтары апытальніка і даследчыкі адзначаюць, што ACC вымярае сітуацыйна-спецыфічныя паводзіны. Адказы даюцца ў адпаведнасці з сітуацыяй рэальнага стрэсу, перажытага рэспандэнтам (напрыклад, на працягу апошняга тыдня). Ацэнка эмацыянальнага стану маці праводзілася з дапамогай *Апытальніка Дэпрэсіўнасці А. Бека (BDI) і паўструктураванага інтэрв'ю*.

Трэба разгледзець кантынгент маці, якія ўдзельнічалі ў даследаванні. Усіх жанчын мы ўмоўна падзялілі з улікам узросту на дзве групы: маладыя маці (сярэдні ўзрост 21 год) і маці, якім больш за 32 гады. Калі для маладых маці мацярынства яшчэ не стала каштоўнасцю жыцця, бо сацыяльная роля маці імі не засьвоена і знаходзіцца толькі ў стадыі прыняцця, то для маці старэйшага ўзросту, як паказаў аналіз інтэрв'ю, дзіця ўяўляе самастойную каштоўнасць. Яны радзей гавораць аб выпадковасці з'яўлення дзіцяці, а часцей ён з'яўляецца доўгачаканым і «апошняй надзеяй мець дзіця». У ходзе інтэрв'ю яны адзначалі, што дзіця ў іх сям'і жаданае, любімае, з'яўленне яго на свет радуе ўсіх, уключаючы сясцёр і братаў.

З дапамогай *BDI* мы ўстанавілі, што ў групе жанчын, якім больш за 32 гады, часцей, чым у групе маладых маці, адзначаецца больш высокі ўзровень дэпрэсіі, так званы «крытычны ўзровень». Сярод псіхапаталагічнай сімптоматыкі на кагнітыўна-афектыўным узроўні адзначаецца смутак, незадаволенасць сабой, адчуванне пакарання, плаксінасць, нерашучасць. На саматычным узроўні праяўлення дэпрэсіі больш выражаны бяссонніца, страта апетыту, страта ў вазе, страта сексуальнай цягі.

Даследаванне В. А. Вішнеўскага паказала, што ўздзеянне працяглай, невырашальнай, аб'ектыўна вельмі цяжкай псіхічнай траўматызацыі (нарадженне дзіцяці з ДЦП) выклікае ў маці развіццё дэпрэсіўнай сімптоматыкі, якая пазней праяўляецца ў наступных формах: дэпрэсіўны неўроз – зацяжная неўратычная дэпрэсія – дэпрэсіўнае неўратычнае развіццё асобы.

У ходзе інтэрв'ю жанчыны апісвалі моцныя эмоцыі і негатыўныя перажыванні, звязаныя з нараджэннем неданошанага дзіцяці. Для некаторых маці гутарка, якая адбылася ў ходзе інтэрв'ю, была адзінай магчымасцю пабедаваць наконт траўматычнага нараджэння «не такога, як ва ўсіх» дзіцяці.

Першае негатыўнае паведамленне аб нараджэнні дзіцяці выклікае ў маці шок. І вынікам гэтага шоку бывае боль. Боль такой

інтэнсіўнасці, што можа паралізаваць або «звесці з розуму» жанчыну. Гэта парушае ахоўныя механізмы псіхікі, пазбаўляючы чалавека магчымасці выкарыстаць адаптыўныя рэакцыі і стратэгіі саўладання з крызіснай сітуацыяй. Да шоку і болю далучаецца віна («што я зрабіла?...»), гнеў («мая доля несправядліва»), адмаўленне таго, што адбылося («...гэта адбываецца не са мной»), дэпрэсія («мне ўсё роўна...»). Шок і эмацыянальны стан дэзарганізуюць псіхіку, быццам бы ўтвараюць у ёй «разрывы» і поўнасцю блакіруюць яе нармальнае функцыянаванне.

З псіхааналітычнага пункту гледжання, такія непаўнацэнныя эмацыянальныя перажыванні негатыўна адбіваюцца на ўяўленнях аб самой сабе. На думку псіхааналітыкаў, у жанчын з самаадвольным выкідышам і схільных да неданошвання адзначаюцца страта самапавагі і нянавісьць да ўласнага жаночага цела, якое не змагло нарадзіць паўнацэннае / жывое дзіця (Д. Пайнз). Адчуваючы пачуццё ўласнай непаўнацэннасці, маці зведваюць страх перад будучыняй: «аб будучыні думаць страшна», «ніхто не павінен ведаць аб тым, што здарылася», «не магу гаварыць... нават думаць... што далей».

Мы даследавалі асаблівасці псіхалагічнага саўладання жанчын (табл. 1) на этапе прыняцця факта парушэння развіцця дзіцяці і перажывання станаўлення мацярынства ва ўмовах крызісу.

Па нашых даных, жанчыны маюць больш высокія паказчыкі па наступных стратэгіях саўладаючых паводзін: *уцёкі* – *пазбяганне* (мысленнае імкненне і паводзінскія намаганні, накіраваныя на ўцёкі) і *дыстанцыраванне* (кагнітыўныя спробы паменшыць значнасць сітуацыі). Стратэгіі *планаванне вырашэння праблемы* (праблемна-факусіраваныя намаганні па змяненні сітуацыі) і *станоўчая пераацэнка* маці выкарыстоўваюць радзей.

Так, жанчыны гатовы выкарыстоўваць актыўныя стратэгіі саўладання, арыентаваныя на вырашэнне праблемы, і гатовы да пера-

гляду сітуацыі, што стварае спрыяльныя ўмовы для выхаду з крызісу. Аднак з прычыны дэзарганізацыі псіхікі канструктыўныя, адаптыўныя стратэгіі абароны не дзейнічаюць – з'яўляюцца і дамінуюць неканструктыўныя, што ў сваю чаргу вядзе да ўзмацнення дыстрэсу. Тым самым жанчыны спрабуюць зменшыць значнасць узнікшай перад імі праблемы, каб потым ад яе аддзяліцца і штучна адсунуць яе на другі план. На думку спецыялістаў, «суб'екты ухода – это прежде всего индивиды, пережившие много разочарований и неудач» (Л. І. Анцыферава). Адыход або ўцёкі ад праблемных сітуацый дзіцяці здзяйснююцца не толькі на паводзінскім узроўні, шляхам пазбягання кантактаў з рэальнымі асобамі крызіснай сітуацыі (напрыклад, з дзіцем) і адыходу ад вырашэння праблем, звязаных з дзіцем, але і на чыста псіхалагічным узроўні – шляхам унутранага аддалення ад сітуацыі, звязанай з дзіцем, і падаўлення думак аб ім.

Устаноўлена сувязь на высокім узроўні статыстычнай значнасці паміж узроўнем дэпрэсіі і стратэгіяй *канфрантатыўны копінг* ($p=0.002$), а таксама прамая сувязь стратэгіі *планаванне вырашэння праблемы* з узроўнем дэпрэсіі ($p=0.004$). Пры параўнанні сярэдніх норм нашай выбаркі з сярэднімі нормамаі аднароднай па складзе выбаркі выяўляецца, што стратэгіі *планаванне вырашэння праблемы* і *канфрантатыўны копінг* не з'яўляюцца выражанымі ў маладых жанчын.

Канфрантатыўны копінг і *планаванне вырашэння праблемы* складаюць праблемна-факусіраваныя копінг (S. Folkman and R. Lazarus, 1988), выкарыстанне якога разглядаецца як спроба змяніць адносіны чалавека з навакольным асяроддзем, як спосаб спраўляцца з напружаннем.

Сувязь узроўню дэпрэсіі з праблемна-факусіраваным копінгам можа азначаць, што даследуемыя жанчыны спрабуюць рацыянальна саўладаць з перажываннямі, звязанымі з заўчаснымі родамі і нараджэннем дзіцяці з адхі-

Табліца 1

Сярэдняе значэнне, медыяна і размах размеркавання паказчыкаў стратэгіі саўладаючых паводзін у маці неданашаных дзяцей (па копінг-тэсту АСС)

Назва стратэгіі	Апісальная статыстыка (n=20)				Стандартнае адхіленне
	Сярэдняе значэнне	Медыяна	Размах размеркавання		
			Min	Max	
Канфрантатыўны копінг	9,8	9,5	6,0	14,0	2,142
Пошук сацыяльнай падтрымкі	10,4	10,5	5,0	16,0	2,94
Планаванне вырашэння праблемы	11,5	11,5	8,0	16,0	2,40
Дыстанцыраванне	10,8	11,0	6,0	15,0	2,86
Уцёкі – пазбяганне	15,3	15,5	4,0	23,0	5,49
Прыняцце адказнасці	7,4	7,0	3,0	11,0	2,53
Станоўчая пераацэнка	12,5	12,0	7,0	20,0	3,63
Самакантроль	14,4	14,0	7,0	19,0	3,22

леннямі ў развіцці, не даючы выхаду эмацыянальным праявам і рэакцыям.

Высокі ўзровень дэпрэсіі, выяўлены ў дзенай катэгорыі жанчын, сведчыць аб тым, што выбар гэтых стратэгіі не з'яўляецца паспяховым для іх у сітуацыі заўчаснага нараджэння дзіцяці. Відавочна, выкарыстанне праблемна-арыентаванага, а значыць больш актыўнага копіngu ў сітуацыі, калі неабходна «адаграваць», гэта значыць аддацца хваравітым пачуццям, можа прывесці да наступнага праяўлення дэпрэсіўнага стану: смутку, бяссонніцы, страты апетыту, расчараванасці, адчування пакарання, плаксівасці, страты сексуальнай цягі. У замежнай літаратуры «бедаванне» апісваюць як шматступеньчаты працэс, які складаецца з наступных стадыі:

- 1) першая рэакцыя – шок («гэта няпраўда...»);
- 2) адмова верыць («я не магу прыняць гэту трагедыю ў сваёй сям'і»);
- 3) гнеў («гэта несправядліва...»);
- 4) віна («ці ўсё я рабіў?...»);
- 5) дэпрэсія («мне ўсё роўна, што са мной здарылася»);
- 6) прыняцце.

Устаноўлена моцная прамая сувязь узроўню дэпрэсіі з прыняццем адказнасці ($p=0.0000$) і значная са стратэгіяй станючай пераацэнка ($p=0.03$). Трэба заўважыць, што адзначаныя стратэгіі (дыстанцыраванне, самакантроль, прыняцце адказнасці, уцёкі, пазбяганне і станючая пераацэнка) складаюць эмацыянальна-факусіраваны копінг (S. Folkman and R. Lazarus), выкарыстанне якога факусіруе змяненне асобаснай увагі да цяжкасці ці значэння сітуацыі.

Напэўна, выкарыстанне стратэгіі эмацыянальна-факусіраванага копіngu не дазваляе жанчынам адэкватна саўладаць з мацярынскімі перажываннямі. Фіксацыя ўвагі на асобных змяненнях, пачуцці адказнасці і прызнанні сваёй віны вядзе да перавагі ў структуры мацярынскага перажывання дэпрэсіўнай сімптоматыкі.

Выяўлена таксама зваротная ўмераная сувязь гестацыйнага ўзросту дзіцяці з узроўнем дэпрэсіі маці ($p=0.008$). Гэта значыць, што чым менш гестацыйны ўзрост дзіцяці ці чым раней адбыліся роды (на малых тэрмінах), тым больш выражана ў жанчын дэпрэсія. Такім чынам, гестацыйны ўзрост выступае прэдыктарам дэпрэсіі ў маці неданашаных дзяцей.

У ходзе нашага даследавання было ўстаноўлена:

- 1) ва ўсіх жанчын назіраецца выражанасць дэпрэсіўных сімптомаў;
- 2) гестацыйны ўзрост выступае прэдыктарам дэпрэсіўнага стану жанчыны; часта роды на

малых тэрмінах цяжарнасці выступаюць фактарам больш выражанай дэпрэсіі;

- 3) выкарыстанне праблемна-факусіраваных стратэгіі саўладання ў сітуацыі «бедавання» пагаршае эмацыянальны стан жанчыны.

Разглядаючы папярэднія вынікі даследавання, можна зрабіць вывад, што сітуацыя заўчасных родаў і перажывання мацярынскай ролі аказвае ўплыў на эмацыянальны стан жанчын. Хоць, па даных некаторых замежных даследчыкаў, фактары, звязаныя з набыццём мацярынскага статусу і мацярынскіх якасцей, аказваюць большы ўплыў на развіццё пасляродавай дэпрэсіі, чым сама цяжарнасць і роды.

ЛІТАРАТУРА

1. Захаров А. И. Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм. СПб., 1998.
2. Куфтяк Е. В. Исследование некоторых психологических трудностей матерей недоношенных младенцев // Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты адаптации и социализации человека : материалы 3-й Всерос. науч.-практ. конф. / науч. ред. А. Б. Мулик. Волгоград, 2004. С. 325–326.
3. Крюкова Т. Л. Несовладающее поведение взрослых и детей или парадоксы социально-психологической адаптации в современной семье // Психология и практика : сб. науч. тр. / отв. ред. В. И. Кашницкий. Кострома, 2004. Вып. 3. С. 7–14.
4. Пайнз Д. Бессознательное использование женщиной своего тела. СПб., 1997.
5. Folkman S., Lazarus R. S. Ways of Coping Questionnaire sampler set: Manual, test booklet, scoring key. Palo Alto, CA: Mind Garden, 1988.
6. Meredith P., Noller P. Attachment and Infant Difficultness in Postnatal Depression // Journal of Family Issues. 2003. № 5. Vol. 24. P. 668–686.
7. Stress and the Family / ed. by H. I. McCubbin, C. R. Figley. New York, 1983. Vol. 1. Coping with Normative Transitions.

SUMMARY

This article is devoted to the research of experiences of a man in the occasion of premature child delivery and also comprehensive behavior of a woman at the stage of adaptation to being a mother of a «special» child. The sources of overcoming of mentioned psychotraumatic situations are underlined and analyzed in this article. The accent is made on the content of the term «comprehensive behavior», and the use of this term is being proved. It is evident that the fact of premature child delivery influences the emotional state of the woman.

УДК 159.922.7

А. В. Бандарчук

АСАБЛІВАСЦІ НЕВЕРБАЛЬНЫХ ЗНОСІН МУЗЫЧНАГА КІРАЎНІКА З ДЗЕЦЬМІ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ

У працэсе зносін музычнага кіраўніка з дзецьмі разам з вербальнымі ўздзеяннямі вялікае значэнне маюць невербальныя, што абумоўлена спецыфікай яго дзейнасці і псіхалагічнымі асаблівасцямі дзяцей дашкольнага ўзросту. Даследаваннямі вучоных устаноўлена, што элементы невербальных паводзін асобы адносяцца да адной з першых візуальных знакавых сістэм, якія засвойваюцца ў антагенезе, таму што першая сігнальная сістэма апыраджае ў часе другую [1–3]. Пад невербальнымі паводзінамі асобы мы ўслед за В. А. Лабунскай разумеем сацыяльна і біялагічна абумоўлены спосаб арганізацыі засвоеных індывідам невербальных сродкаў зносін, пераўтвораных у індывідуальную, канкрэтна-пачуццёвую форму дзеянняў і ўчынкаў [1]. С. Л. Рубінштэйн, адказваючы на многія пытанні псіхалогіі невербальных паводзін, пісаў, што выразныя рухі ў знешнім раскрываюць унутранае; выражаюць не толькі сфарміраванае перажыванне, але і самі могуць яго фарміраваць. Вучоны адзначаў, што яны ў пэўнай ступені замяшчаюць мову [4]. Пры актыўным даследаванні ў псіхалогіі праблем невербальных паводзін, невербальныя паводзіны педагога вывучаны недастаткова.

Мы падзяляем погляды В. П. Марозава, які ўказваў на тое, што невербальная камунікацыя з'яўляецца асновай мастацкай творчасці, яна дамініруе ў большасці відаў мастацтва і адносіцца да эмацыянальна-вобразнай сферы чалавека і да яго падсвядомасці [3]. Мастацтва – спосаб мадэліравання зносін, які чалавецтва прыдумала для таго, каб дазволіць людзям пазнаваць сутнасць рэальных чалавечых зносін і развівацца як асоба [5–7]. Не без падставы Л. С. Выгоцкі адзначаў, што «мастацтва ёсць сацыяльнае ў нас». На агульнасць музыкі і мовы ўказвалі такія вучоныя і музыказнаўцы, як Б. В. Асаф'еў, Я. В. Назайкінскі і інш.

Нягледзячы на вялікую колькасць даследаванняў па праблеме невербальных зносін, недастаткова вывучанымі з'яўляюцца невербальныя зносіны музычнага кіраўніка з дзецьмі. У сілу спецыфікі дзейнасці музычнага кіраўніка, важна вывучыць яго як педагога і як чалавека, звязанага з мастацтвам.

Мэтай нашага даследавання было вывучэнне асаблівасцей прафесіянальных зносін

музычных кіраўнікоў з дзецьмі старэйшага дашкольнага ўзросту. У ходзе даследавання выкарыстоўваўся комплекс метадаў, які ўключаў у сябе назіранне, адзнакавае шкаліраванне, кантэнт-аналіз характарыстык дзяцей, тэсціраванне, анкеціраванне, метадавы статыстычнай апрацоўкі Фішэра.

Намі была распрацавана праграма назірання, якая дазваляла фіксаваць вербальныя і невербальныя ўздзеянні музычных кіраўнікоў у адносінах да дзяцей на музычных занятках. Пры распрацоўцы праграмы ўлічваліся матэрыялы непасрэдных назіранняў і матэрыялы назіранняў відэазапісаў музычных заняткаў. У папярэднім артыкуле мы адзначалі вынікі аналізу вербальных уздзеянняў педагогаў [8]. У дадзеным артыкуле мы разгледзім вынікі аналізу невербальных уздзеянняў педагогаў. Да невербальных уздзеянняў музычных кіраўнікоў намі былі аднесены наступныя:

1. Музычныя:

- 1) інструментальная музыка (сыграная на інструменце і аўдыязапіс): класічная, фальклорная, сучасная, прапанаваная педагогам (ноты гамы);
- 2) песня (сыграная на інструменце і аўдыязапіс): фальклорная, аўтарская, прапанаваная педагогам (па нотах гамы), прыдуманая педагогам;
- 3) дапамога: паўторнае прайграванне (уключэнне) музыкі (песні); спевы педагогам песні (музычнага пытання, музычнага адказу і г. д.); музычна-рытмічныя рухі, рухі, якія мадэліруюць гукавысотныя адносіны; рухі рук, звязаныя з дырыжыраваннем; ігра на музычным інструменце; паказ рытмічнага малюнка песні (мелодыі); паказ колеру да песні (мелодыі), паказ карціны да песні (мелодыі), паказ інсцэніроўкі да песні (мелодыі);
- 4) падказка: элементаў песні (музычнага пытання, музычнага адказу і г. д.); элементаў музычна-рытмічных рухаў, звязаных з мадэліраваннем гукавысотных адносін; элементаў рухаў рук, звязаных з дырыжыраваннем; элементаў ігры на музычным інструменце; элементаў рытмічнага малюнка песні (мелодыі); колеру, які падыходзіць да песні (мелодыі); карціны, адпавядаючай песні (мелодыі); інсцэніроўкі, падыходзячай да песні (мелодыі);

5) абагульненне: цэласнае выкананне песні (музычных пытанняў, музычных адказаў і г. д.); цэласны паказ музычна-рытмічных рухаў; цэласны паказ рухаў, звязаных з мадэліраваннем гукавысотных адносін; цэласны паказ рухаў, звязаных з дырыжыраваннем; цэласны паказ ігры на музычным інструменце; паказ колеру да песні (мелодыі); паказ карціны, адпавядаючай песні (мелодыі); паказ інсцэнэроўкі, якая падыходзіць да песні (мелодыі);

6) музычная цацка;

7) музычная гульня (рэпрадуктыўная і творчая);

II. *Гульнявыя* (гульнявая сітуацыя, гульнявы сюжэт);

III. *Наглядныя* (карціна, карцінка, відэа-матэрыял, цацка, касцюм і г. д.);

IV. *«Прыпадабненне» характару гучання музыкі* (В. П. Радынава) [9]: вакальнае, інтанацыйнае, маторна-рухавае, тэмбрава-інструментальнае, такцільнае, каляровае, полімастацкае, мімічнае (усмешка, спакойны выраз твару, нахмураныя бровы, рухі вачэй, шырока адкрытыя вочы, прыпаднятыя бровы, апушчаныя вугалкі рота, адкрыты рот, кантакт вачэй);

V. *Кінэсічныя (жэсты)*: пазітыўныя, негатыўныя, нейтральныя.

У даследаванні прымалі ўдзел 50 музычных кіраўнікоў дашкольных устаноў і дзеці старэйшага дашкольнага ўзросту. Аналіз вынікаў даследавання даў нам падставу выдзяліць 4 тыпы музычных кіраўнікоў у залежнасці ад перавагі прамых ці ўскосных спосабаў уздзеяння на дзяцей і ступені выражанасці накіраванасці на развіццё творчасці дзяцей у музычнай дзейнасці: рэпрадуктыўна-дыдактычны, рэпрадуктыўна-гульнявы, творча-гульнявы і творча-дыдактычны. Характарыстыка тыпаў

дадзена намі ў папярэднім артыкуле [8]. Для далейшага даследавання было адабрана 10 чалавек з кожнай падгрупы, праяўленні якіх па апісаных вышэй параметрах былі найбольш выражанымі.

Вынікі вывучэння частаты выкарыстання невербальных уздзеянняў рознымі тыпамі музычных кіраўнікоў прадстаўлены ў табліцы № 1.

З табліцы бачна, што найбольшая колькасць невербальных уздзеянняў у працэсе зносінаў зафіксавана ў музычных кіраўнікоў творча-дыдактычнага тыпу. Знойдзены адрозненні ў выкарыстанні педагогамі розных тыпаў музычных сродкаў уздзеяння на дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту. У частаце ўжывання музычных твораў і песень музычнымі кіраўнікамі розных тыпаў у цэлым не выяўлена статыстычна значных адрозненняў. Разам з тым, зафіксаваны статыстычна значныя адрозненні ў частаце выкарыстання педагогамі творча-дыдактычнага, рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу, і музычнымі кіраўнікамі рэпрадуктыўна-гульнявога тыпу на музычных занятках класічнай музыкі, сыгранай на інструменце ($F=7,5>4,85$ пры $p<0,01$, $F=7,22>4,85$ пры $p<0,01$).

Як паказалі вынікі даследавання, педагогі творча-дыдактычнага і рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу часцей, чым музычныя кіраўнікі рэпрадуктыўна-гульнявога тыпу выкарыстоўваюць класічную музыку, сыграную на інструменце. Напэўна, гэта звязана з іх арыентацыяй на навучанне як сродка адукацыі і выхавання дзяцей. Выяўлены адрозненні ва ўжыванні сучаснай музыкі, сыгранай на інструменце, у педагогаў рэпрадуктыўна-дыдактычнага, творча-гульнявога тыпу і музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-гульнявога тыпу ў працэсе зносінаў з дзецьмі ($F=5,2>4,85$ пры $p<0,01$, $F=3,8>2,97$ пры $p<0,05$).

Табліца 1

Частата выкарыстання невербальных уздзеянняў рознымі тыпамі музычных кіраўнікоў

№	Віды невербальных уздзеянняў	Тыпы музычных кіраўнікоў				Усяго
		рэпрадуктыўна-дыдактычны	рэпрадуктыўна-гульнявы	творча-дыдактычны	творча-гульнявы	
I.	Музычныя:					
1	інструментальная музыка	85	36	70	62	253
2	песня	109	111	138	93	451
3	дапамога	191	88	217	78	574
4	падказка	26	18	8	22	74
5	абагульненне	-	4	1	3	8
6	музычная цацка	1	1	2	2	6
7	музычная гульня	6	6	8	10	30
II.	Гульнявыя	2	18	2	17	39
III.	Наглядныя	10	25	15	37	87
IV.	Прыпадабненне характару гучання музыкі:					
1	вакальнае	13	32	63	77	185
2	інтанацыйнае	-	-	2	-	2
3	маторна-рухальнае	10	48	25	25	108

№	Виды невербальных уздеяннй	Тыпы музычных кіраўнікоў				Усяго
		рэпрадуктыўна-дыдактычны	рэпрадуктыўна-гульнявы	творча-дыдактычны	творча-гульнявы	
4	тэмбрава-інструментальнае	1	4	1	3	9
5	такцільнае	-	-	-	-	-
6	каляровае	-	-	1	-	1
7	полімастацкае	-	-	-	-	-
8	мімічнае (міміка):					
а)	усмешка	29	57	45	62	193
б)	спакойны выраз твару	62	31	67	51	211
в)	нахмураныя бровы	-	2	4	6	12
г)	апушчаныя вугалкі рота	-	2	3	6	11
д)	рухі вачэй	-	4	-	2	6
е)	шырока адкрытыя вочы	-	14	4	3	21
ж)	прыпаднятыя бровы	-	10	4	1	15
з)	адкрыты рот	-	1	-	-	1
и)	кантакт вачэй	32	34	48	49	163
V.	Кінэсічныя (жэсты):					
а)	пазітыўныя	93	121	67	76	357
б)	негатыўныя	73	33	47	32	185
в)	нейтральныя	4	9	16	28	57
Усяго		753	709	858	745	3065

Дадзены від невербальнага ўздзеяння педагогі рэпрадуктыўна-дыдактычнага і творча-гульнявога тыпу выкарыстоўваюць часцей музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-гульнявога тыпу. Знойдзены таксама статыстычна значныя адрозненні ў частаце ўжывання педагогамі рэпрадуктыўна-дыдактычнага, творча-гульнявога тыпу і музычнымі кіраўнікамі творча-дыдактычнага тыпу музыкі, прапанаванай педагогамі (па нотах гамы), і сыгранай на інструменце ($F=26,3 > 4,85$ пры $p < 0,01$, $F=12,49 > 4,85$ пры $p < 0,01$). Выяўлена, што музычныя кіраўнікі рэпрадуктыўна-дыдактычнага і творча-гульнявога тыпу выкарыстоўваюць большую колькасць дадзенага віду невербальных уздзеяннй у параўнанні з музычнымі кіраўнікамі творча-дыдактычнага тыпу ў працэсе зносін. Акрамя таго, зафіксаваны статыстычна значныя адрозненні ва ўжыванні педагогамі розных тыпаў метаду кантраснага супастаўлення музычных твораў ($F=3,77 > 2,97$ пры $p < 0,05$). Выяўлена, што музычныя кіраўнікі творча-гульнявога і творча-дыдактычнага тыпу часцей педагогаў рэпрадуктыўна-дыдактычнага і рэпрадуктыўна-гульнявога тыпу выкарыстоўваюць апісаны вышэй метада на музычных занятках. Дадзеную асаблівасць можна растлумачыць тым, што ўжыванне метаду кантраснага супастаўлення музычных твораў патрабуе творчага падыходу педагогаў да ажыццяўлення музычнай адукацыі дзяцей. У працэсе даследавання знойдзены статыстычна значныя адрозненні ў выкарыстанні музычнымі кіраўнікамі розных тыпаў фальклорных песень, сыграных на інструменце. Так, напрыклад, педагогі рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу часцей іншых тыпаў

музычных кіраўнікоў ужываюць дадзены від невербальных уздзеяннй на дзяцей. Найбольш ярка выражаныя адрозненні зафіксаваны ў педагогаў рэпрадуктыўна-дыдактычнага і творча-дыдактычнага тыпу. ($F=24 > 4,85$ пры $p < 0,01$). Выяўлены адрозненні і ў выкарыстанні педагогамі творча-дыдактычнага, творча-гульнявога тыпу і музычнымі кіраўнікамі рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу песень, прапанаваных педагогам (па нотах гамы) і сыграных на інструменце. Устаноўлена, што педагогі творча-гульнявога і творча-дыдактычнага тыпу часцей музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу ўжываюць дадзены від невербальных уздзеяннй на дзяцей у працэсе зносін з імі. Найбольш значныя адрозненні зафіксаваны ў педагогаў творча-гульнявога тыпу і музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу. ($F=16,5 > 4,85$ пры $p < 0,01$). Выяўлены таксама статыстычна значныя адрозненні ў выкарыстанні педагогамі розных тыпаў песень, прыдуманых самімі педагогамі і сыграных на інструменце. Так, устаноўлена, што музычныя кіраўнікі творча-дыдактычнага тыпу часцей педагогаў іншых тыпаў ужываюць дадзены від невербальнага уздзеяння. Найбольш ярка выражаныя адрозненні па дадзеным параметры зафіксаваны паміж музычнымі кіраўнікамі творча-дыдактычнага тыпу і педагогамі творча-гульнявога тыпу. ($F=41,3 > 4,85$ пры $p < 0,01$). Напэўна, гэта звязана з тым, што выкарыстанне песень, прапанаваных і прыдуманых музычнымі кіраўнікамі, патрабуе творчага падыходу. Метада кантраснага супастаўлення песень часцей другіх у працэсе зносін з дзецьмі ўжываюць музычныя кіраўнікі рэпрадуктыўна-

дыдактычнага тыпу. Адрозненні паміж імі і іншымі тыпамі педагогаў статыстычна значныя. ($F=3>2,97$ пры $p<0,05$). Выяўлены статыстычна значныя адрозненні ў выкарыстанні падказак у музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-гульнявога і творча-дыдактычнага тыпаў ($F=3,75>2,97$ пры $p<0,05$). Устаноўлена, што педагогі рэпрадуктыўна-гульнявога тыпу часцей музычных кіраўнікоў творча-дыдактычнага тыпу ўжываюць дадзены від невербальнага ўздзеяння ў адносінах да дзяцей. Гэтую асаблівасць можна растлумачыць дазваленнем педагогамі творчага тыпу большай самастойнасці дзецям на музычных занятках. Зафіксаваны адрозненні ў выкарыстанні абагульнення педагогамі рэпрадуктыўна-гульнявога тыпу і музычнымі кіраўнікамі рэпрадуктыўна-дыдактычнага, творча-дыдактычнага тыпаў. ($F=9,1>4,85$ пры $p<0,01$, $F=3,03>2,97$ пры $p<0,05$). Выяўлена што педагогі рэпрадуктыўна-гульнявога тыпу часцей музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-дыдактычнага і творча-дыдактычнага тыпаў ужываюць абагульненне на музычных занятках у працэсе зносін з дзецьмі. Можна выказаць меркаванне, што гэта звязана з большымі магчымасцямі гульнявой дзейнасці ва ўмацаванні атрыманых навыкаў у выніку абагульнення музычнага матэрыялу. Даследаванне паказала наяўнасць адрозненняў у выкарыстанні педагогамі розных тыпаў музычных гульняў. Як аказалася, музычныя кіраўнікі творча-гульнявога тыпу часцей за іншых ужываюць музычныя гульні на занятках. Акрамя таго, знойдзены статыстычна значныя адрозненні ў частаце выкарыстання педагогамі розных тыпаў творчых музычных гульняў ($F=4,8>2,97$ пры $p<0,05$, $F=4>2,97$ пры $p<0,05$). Устаноўлена, што музычныя кіраўнікі творча-гульнявога і творча-дыдактычнага тыпаў часцей другіх ужываюць творчыя музычныя гульні. Мы дапускаем, што гэта звязана з накіраванасцю дадзенага тыпу педагогаў на развіццё музычнай творчасці дзяцей. Як паказалі вынікі даследавання, існуюць адрозненні ў частаце выкарыстання музычнымі кіраўнікамі розных тыпаў «прыпадабнення» характару гучання музыкі. Так, зафіксаваны статыстычна значныя адрозненні ў вакальным прыпадабненні характару гучання музыкі ў педагогаў творча-дыдактычнага, творча-гульнявога і рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпаў. ($F=4,96>4,85$ пры $p<0,01$, $F=3,52>2,97$ пры $p<0,05$). Акрамя таго, знойдзены адрозненні ў частаце ўжывання інтанацыйнага прыпадабнення характару гучання музыкі ў працэсе зносін з дашкольнікамі паміж музычнымі кіраўнікамі творча-дыдактычнага тыпу і іншымі тыпамі педагогаў. ($F=6>4,85$ пры $p<0,01$). Як аказалася, большую колькасць дадзенага віду прыпадабненняў выкарыстоў-

ваюць музычныя кіраўнікі творча-дыдактычнага тыпу. Выяўлены адрозненні ва ўжыванні маторна-рухальнага прыпадабнення паміж педагогамі рэпрадуктыўна-гульнявога і рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу ($F=5,1>4,85$ пры $p<0,01$). Знойдзены таксама адрозненні ў частаце выкарыстання тэмбрава-інструментальнага прыпадабнення характару гучання музыкі ў музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-гульнявога тыпу і педагогаў рэпрадуктыўна-дыдактычнага, творча-дыдактычнага, творча-гульнявога тыпаў ($F=4>2,97$ пры $p<0,05$). Зафіксавана большая колькасць тэмбрава-інструментальных прыпадабненняў у музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-гульнявога тыпу ў параўнанні з усімі астатнімі тыпамі педагогаў. Акрамя таго, выяўлены адрозненні ў выкарыстанні каляровага прыпадабнення характару гучання музыкі музычнымі кіраўнікамі творча-дыдактычнага тыпу і педагогамі рэпрадуктыўна-дыдактычнага, рэпрадуктыўна-гульнявога, творча-гульнявога тыпаў у працэсе зносін з дзецьмі ($F=3>2,97$ пры $p<0,05$). Устаноўлена, што музычныя кіраўнікі творча-дыдактычнага тыпу часцей педагогаў іншых тыпаў ужываюць дадзены від прыпадабнення. У працэсе вывучэння частаты выкарыстання прыпадабнення характару гучання музыкі педагогамі розных тыпаў было заўважана, што музычнымі кіраўнікамі ўсіх тыпаў не ўжываюцца такія віды прыпадабнення, як такцільнае і полімастацкае.

Даследаванне выявіла наяўнасць адрозненняў у мімічным прыпадабненні характару гучання музыкі ў педагогаў розных тыпаў. У прыватнасці, зафіксаваны статыстычна значныя адрозненні ў частаце выкарыстання імі такіх мімічных праяўленняў, як нахмураныя бровы, якія выражаюць эмоцыі суму і гневу. Найбольш выражаныя адрозненні па дадзеным параметры выяўлены ў музычных кіраўнікоў творча-гульнявога тыпу і педагогаў рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу ($F=6,86>4,85$ пры $p<0,01$). Зафіксаваны таксама статыстычна значныя адрозненні па такім праяўленні мімікі, як «апушчаныя вугалкі рота» ў музычных кіраўнікоў розных тыпаў у працэсе зносін з дашкольнікамі. Найбольш выражаныя адрозненні па дадзеным параметры характэрны для педагогаў творча-гульнявога і рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу ($F=6,86>4,85$ пры $p<0,01$). Знойдзены таксама статыстычна значныя адрозненні у працэсе зносін з дзецьмі паміж педагогамі розных тыпаў па такім праяўленні мімікі, як «шырока адкрытыя вочы», якое выражае эмоцыю здзіўлення і інтарэсу. Як паказалі вынікі даследавання, найбольш выражаныя адрозненні па дадзеным параметры назіраюцца ў музычных кіраўнікоў рэпрадук-

тыўна-гульнявога тыпу і педагогаў рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу. ($F=28,79>4,85$ пры $p<0,01$). Акрамя таго, зафіксаваны статыстычна значныя адрозненні ў музычных кіраўнікоў розных тыпаў па такіх мімічных праяўленнях, як «прыпаднатыя бровы», «адкрыты рот». Так, напрыклад, «прыпаднатыя бровы» найбольш часта назіраюцца ў музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-гульнявога і творча-дыдактычнага тыпаў, у адрозненні ад педагогаў рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу ($F=16,99>4,85$ пры $p<0,01$, $F=8,89>4,85$ пры $p<0,01$); «адкрыты рот» – у музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-гульнявога тыпу ($F=3>2,97$ пры $p<0,05$). Выяўлены таксама адрозненні ў міміч-

ным праяўленні «рухі вачэй», якое выражае эмоцыю інтарэсу, у педагогаў розных тыпаў. Устаноўлена, што ў музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-гульнявога і творча-гульнявога тыпаў часцей іншых тыпаў педагогаў назіраецца дадзены параметр мімічнага прыпадабнення ($F=12>4,85$ пры $p<0,01$, $F=4>2,97$ пры $p<0,05$). У частаце выкарыстання кантакту вачэй і пазітыўных жэстаў рознымі тыпамі педагогаў статыстычна значныя адрозненні не выяўлены.

Вынікі вывучэння частаты выкарыстання функцый невербальных уздзеянняў рознымі тыпамі музычных кіраўнікоў прадстаўлены ў табліцы № 2.

Табліца 2

Частата выкарыстання функцый невербальных уздзеянняў рознымі тыпамі музычных кіраўнікоў

№	Функцыі выкарыстання невербальных уздзеянняў	Тыпы музычных кіраўнікоў				Усяго
		рэпрадуктыўна-дыдактычны	рэпрадуктыўна-гульнявы	творча-дыдактычны	творча-гульнявы	
1	Развіваючая	231	226	367	275	1099
2	Навучальная	182	123	209	98	612
3	Стымулюючая	19	74	24	72	189
4	Функцыя замацавання навыку	46	-	40	-	86
5	Арганізуючая	2	8	-	6	16
6	Рэгулюючая	-	1	-	3	4
7	Карэкцыйная	-	2	-	2	4
8	Гнастычная	-	-	1	2	3
Усяго		480	434	641	458	2013

Такім чынам, найбольш часта музычнымі кіраўнікамі выкарыстоўваюцца невербальныя ўздзеянні на дзяцей з развіваючай функцыяй. У зносінах педагогаў творча-гульнявога тыпу з дашкольнікамі прадстаўлены амаль усе функцыі (акрамя функцыі замацавання навыку). Даследаванне выявіла наяўнасць статыстычна значных адрозненняў ва ўжыванні розных функцый невербальных уздзеянняў у адносінах да дзяцей. Так, зафіксаваны адрозненні ў выкарыстанні невербальных уздзеянняў са стымулюючай функцыяй у музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-гульнявога і творча-дыдактычнага тыпаў ($F=3,5>2,97$ пры $p<0,05$). Устаноўлены адрозненні ва ўжыванні невербальных уздзеянняў з рэгулюючай функцыяй паміж педагогамі розных тыпаў у працэсе зносінаў з дзецьмі. Як аказалася, музычныя кіраўнікі творча-гульнявога тыпу часцей іншых выкарыстоўваюць невербальныя ўздзеянні з дадзенай функцыяй ($F=6,12>4,85$ пры $p<0,01$, $F=3>2,97$ пры $p<0,05$). Выяўлены таксама статыстычна значныя адрозненні ва ўжыванні рознымі тыпамі педагогаў невербальных уздзеянняў з арганізуючай функцыяй. Як паказалі вынікі даследавання, найбольш часта невербальныя ўздзеянні з дадзенай функцыяй выкарыстоў-

ваюць музычныя кіраўнікі рэпрадуктыўна-гульнявога, творча-гульнявога тыпаў, рэдка – педагогі творча-дыдактычнага тыпу ($F=17,7>4,85$ пры $p<0,01$, $F=8>4,85$ пры $p<0,01$, $F=6>4,85$ пры $p<0,01$). Зафіксаваны адрозненні ва ўжыванні дадзенага віду ўздзеянняў з гнастычнай функцыяй у музычных кіраўнікоў розных тыпаў у працэсе зносінаў з дашкольнікамі. Устаноўлена, што педагогі творча-гульнявога і творча-дыдактычнага тыпу выкарыстоўваюць большую колькасць невербальных уздзеянняў з дадзенай функцыяй у параўнанні з музычнымі кіраўнікамі іншых тыпаў ($F=3,7>2,97$ пры $p<0,05$, $F=3>2,97$ пры $p<0,05$). Акрамя таго, выяўлены адрозненні ва ўжыванні карэкцыйнай функцыі невербальных уздзеянняў педагогамі розных тыпаў. Як аказалася, часцей за іншых невербальныя ўздзеянні з дадзенай функцыяй выкарыстоўваюць музычныя кіраўнікі рэпрадуктыўна-гульнявога і творча-гульнявога тыпаў ($F=6>4,85$ пры $p<0,01$, $F=3,7>2,97$ пры $p<0,05$). Зафіксаваны таксама статыстычна значныя адрозненні ва ўжыванні дадзенага віду ўздзеянняў з функцыяй замацавання навыку (трэніроўкі) ў педагогаў розных тыпаў у працэсе зносінаў з дзецьмі. Вынікі даследавання паказалі, што невербальныя ўздзеянні з дадзенай

функцыяй найбольш часта назіраюцца ў музычных кіраўнікоў творча-дыдактычнага і рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпаў ($F=117>4,85$ пры $p<0,01$, $F=72,5>4,85$ пры $p<0,01$). Дадзеную асаблівасць можна растлумачыць адсутнасцю накіраванасці на гульню ў педагогаў

розных тыпаў.

Вынікі вывучэння інтэнсіўнасці выражанасці эмоцый, адэкватных музыцы ў педагогаў розных тыпаў у працэсе іх зносін з дзецьмі прадстаўлены ў табліцы № 3.

Табліца 3

Інтэнсіўнасць выражанасці эмоцый, адэкватных музыцы, у педагогаў розных тыпаў

№	Віды эмоцый	Інтэнсіўнасць выражанасці эмоцый у музычных кіраўнікоў розных тыпаў								Усяго	
		рэпрадуктыўна-дыдактычны		рэпрадуктыўна-гульнявы		творча-дыдактычны		творча-гульнявы			
		А.	Н.	А.	Н.	А.	Н.	А.	Н.	А.	Н.
1	Спакой	34	28	29	2	43	24	36	11	142	65
2	Весялосць	28	1	55	2	45	-	62	-	190	3
3	Здзіўленне	-	-	10	-	4	-	1	-	15	-
4	Сум	-	-	2	-	3	-	6	-	11	-
5	Інтарэс	-	-	4	-	-	-	2	-	6	-
6	Гнеў	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-
Усяго		62	29	100	4	96	24	107	11	365	68

У ходзе даследавання было выяўлена, што ў педагогаў усіх тыпаў у працэсе зносін з дзецьмі частата эмоцый, адэкватных музыцы перавышае частату эмоцый, неадэкватных ёй. Разам з тым, знойдзены статыстычна значныя адрозненні ў адэкватнасці рада эмоцый паміж музычнымі кіраўнікамі розных тыпаў. Так, напрыклад, зафіксавана найбольш частае выражэнне вяселля, неадэкватнага музыцы, у педагогаў рэпрадуктыўна-гульнявога і рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпаў у параўнанні з музычнымі кіраўнікамі іншых тыпаў ($F=3,77>2,97$ пры $p<0,05$, $F=3>2,97$ пры $p<0,05$). Устаноўлены адрозненні ў частаце перажывання здзіўлення, адэкватнага музыцы, у педагогаў розных тыпаў у працэсе зносін з дзецьмі. Найбольш выражаныя адрозненні выяўлены ў музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-гульнявога тыпу і педагогаў рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу ($F=16,9>4,85$ пры $p<0,01$). Зафіксаваны таксама статыстычна значныя адрозненні ў перажыванні эмоцыі суму, адэкватнай музыцы, у музычных кіраўнікоў розных тыпаў у працэсе зносін з дашкольнікамі. Частае выражэнне дадзенай эмоцыі характэрна для педагогаў творча-гульнявога і творча-дыдактычнага тыпу, рэдкае – для музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу ($F=6,86>4,85$ пры $p<0,01$, $F=6,12>4,85$ пры $p<0,01$). Акрамя таго, устаноўлены адрозненні ў перажыванні эмоцыі інтарэсу паміж педагогамі рэпрадуктыўна-гульнявога і творча-гульнявога тыпаў і музычнымі кіраўнікамі рэпрадуктыўна-дыдактычнага, творча-дыдактычнага тыпу. Найбольш ярка выражаныя адрозненні па дадзеным параметры выяўлены ў педагогаў рэпрадуктыўна-гульнявога тыпу і музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-дыдактычнага, творча-дыдактычнага тыпаў ($F=12>4,85$ пры $p<0,01$). Зафіксавана

таксама наяўнасць адрозненняў у перажыванні гневу, адэкватнага музыцы, педагогамі розных тыпаў у працэсе зносін з дзецьмі. Як паказалі вынікі даследавання, найбольш частае перажыванне дадзенай эмоцыі характэрна для музычных кіраўнікоў творча-дыдактычнага тыпу, у адрозненні ад іншых тыпаў педагогаў ($F=3>2,97$ пры $p<0,05$). Можна зрабіць вывад, што музычныя кіраўнікі творча-гульнявога, рэпрадуктыўна-гульнявога і творча-дыдактычнага тыпаў у працэсе зносін з дзецьмі перажываюць найбольш поўны спектр эмоцый, адэкватных музыцы, у параўнанні з педагогамі рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу.

Такім чынам, вынікі даследавання паказалі наяўнасць статыстычна значных адрозненняў у выкарыстанні музычнымі кіраўнікамі розных тыпаў музычных уздзеянняў на дзяцей: інструментальнай музыкі, падказкі, абагульнення, прыпадабнення характару гучання музыкі; кінэсічных уздзеянняў; функцый невербальных уздзеянняў; у перажыванні педагогамі эмоцый, адэкватных і неадэкватных музыцы.

ЛІТАРАТУРА

1. Лабунская В. А. Невербальное поведение: социально-перцептивный подход. Ростов н./Д., 1986.
2. Бродецкий А. Я. Внеречевое общение в жизни и в искусстве. Азбука молчания. М., 2000.
3. Морозов В. П. Невербальная коммуникация: экспериментально-теоретические и прикладные аспекты // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 1.
4. Рубинштейн С. Л. Эмоциональные процессы // Основы общей психологии. М., 1940.
5. Выготский Л. С. Психология искусства. Мн., 1998.
6. Леонтьев А. А. Искусство как форма общения (к проблеме предмета психологии искусства) // Психологические исследования, посвященные

- 85-летию Д. Н. Узнадзе / под ред. А. С. Прангшвили. Тбилиси, 1973.
7. Рожина Л. Н. Художественное познание человека читателями-школьниками. Мн., 1993.
 8. Бондарчук Е. В. Особенности вербального общения музыкального руководителя с детьми дошкольного возраста // Весті БДПУ. Серія 1. № 3, 2005.
 9. Радынова О. П. Музыкальные шедевры. М., 2002.

SUMMARY

The work analyses the non-verbal impacts and functions of utilizing them by musical tutors. The reproductive-deductive, reproductive-game, creative-reproductive and creative-game types of work in communication with senior pre-school children are discussed.

УДК 316.6

Л. А. Панько, Т. Ю. Азарына

ЭМПАТЫЯ Ў СТРУКТУРЫ САЦЫЯЛЬНАЙ МАСТАЦКАЙ ПЕРЦЭПЦЫІ ДЗЯЦЕЙ СТАРЭЙШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ

Распрацоўка праблемы мастацкага ўспрымання на сучасным этапе мае глыбокае як тэарэтычнае, так і практычнае значэнне. Мастацтва шырока ахоплівае самыя розныя бакі псіхікі чалавека – пачуцці, уяўленне, мысленне, волю. Актуальнасць вывучэння праблемы сацыяльнай мастацкай перцэпцыі як першаснай мадэлі міжасабовага ўспрымання свайго акружэння абумоўлена тым, што розныя культурныя феномены з'яўляюцца зыходным пунктам, з аднаго боку, для разумення чалавечай прыроды і псіхалогіі і, з другога боку, для фарміравання псіхалагічнай культуры асобы.

На думку такіх прадстаўнікоў псіхалагічнай антрапалогіі, як І. С. Кон [1], М. Коул [2], У. М. Розін [3], Т. Шварц [4] і інш., разнастайныя культурныя формы, мастацкія літаратурныя творы (у прыватнасці, такі старажытны жанр, як народныя казкі) маюць дынамічную сілу, якая абумоўлівае паводзіны мас індывідаў.

Культура, у дадзеным выпадку, складаецца з вытворных вопыту, больш ці менш арганізаванага, інтэрпрэтаванага, сфарміраванага ў сістэму значэнняў, якія перадаюцца з пакалення ў пакаленне ці фарміруюцца самімі індывідамі. Важнае значэнне мае не толькі «явно выражаемое содержание культуры», але і яе неасэнсаваныя элементы, тое, што на сучасным этапе прынята называць «имплицитной (неявной) культурой» [4, 15], напрыклад, архетыпы, пададзеныя ў творах казачнага жанру.

Шэраг даследчыкаў сацыяльнай мастацкай перцэпцыі (А. У. Запарожац [5], В. І. Нікіфарова [6], Л. М. Рожына [7], Л. П. Стралкова [8], Б. М. Цяплоў [9], П. М. Якабсон [10] і інш.) лічаць неабходнай умовай успрымання эмацыянальную афарбаванасць, эмацыянальныя адносіны да ўспрынятага. Б. М. Цяплоў падкрэслівае, што мастацкія творы прымушаюць хва-

лявацца, суперажываць персанажам і падзеям, і «в процессе этого сопереживания создаются определенные отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем оценки, просто сообщаемые и усваиваемые» [9, с. 11].

Займаючыся вывучэннем прыроды дзіцячага мастацкага ўспрымання, псіхалагі кладуць у яго аснову такую характэрную рысу дзяцей дашкольнага ўзросту, як павышаная эмацыянальная спагадлівасць на тыя непасрэдня ўражанні, якія дзеці атрымліваюць у працэсе ўзаемадзеяння з навакольным светам. Спецыялісты ў галіне сацыяльнай мастацкай перцэпцыі (Г. М. Кудзіна, А. А. Мелік-Пашаеў, З. М. Наўлянская і інш.) адзначаюць, што ў традыцыйным навучанні гэта рыса (эмацыянальная спагадлівасць) малых з'яўляецца перашкодай і таму не толькі не атрымлівае развіцця, але і вольна ці нявольна падаўляецца. Разам з тым яна, несумненна, можа служыць падставай эстэтычнага развіцця, у прыватнасці, станаўлення мастацкага ўспрымання [11].

На аснове аналізу эксперыментальных даных А. У. Запарожац [5] робіць выснову, што: па-першае, успрыманне мастацкага твора з'яўляецца асаблівай формай асэнсаванай дзейнасці, і, па-другое, у выніку яе, у ходзе садзейнічання героям твора, дзіця атрымлівае новыя ўяўленні і новыя эмацыянальныя адносіны да свайго акружэння. На погляд вядомага вучонага, «эстетическое восприятие не сводится к пассивной констатации известных сторон действительности, хотя бы очень важных и существенных. Оно требует, чтобы воспринимающий как-то вошел внутрь изображаемых обстоятельств, мысленно принял участие в действиях героев, пережил их радости и печали» [5, с. 71].

Нягледзячы на тое, што на сучасным этапе адзначаецца актывізацыя цікавасці псіхалагаў

да праблемы сацыяльнай мастацкай перцепцыі, шэраг пытанняў, звязаных з дзіцячым мастацкім успрыманнем, даследаваны недастаткова. У тым ліку, этнакультурныя асаблівасці ўспрымання дзецьмі старэйшага дашкольнага ўзросту герояў казак розных народаў (беларускіх, рускіх, японскіх), а таксама ўзаема сувязь тыпаў мастацкага ўспрымання і ступені развітасці эмпатыі старэйшых дашкольнікаў.

У нашым даследаванні былі разгледжаны як кагнітыўны, так і эмацыянальны кампаненты ўспрымання казак розных народаў дзецьмі старэйшага дашкольнага ўзросту. Для выяўлення этнапсіхалагічных асаблівасцей успрымання старэйшымі дашкольнікамі вышэй пералічаных твораў казачнага жанру мы выкарысталі метады семантычнага дыферэнцыяла Ч. Осгуда, мадыфікаваную метадыку «Падмена героя» Л. А. Бандарэнкі (Л. А. Панько), назіранне за ўспрыманнем канкрэтных казачных сітуацый, а таксама размову па спецыяльна складзенай праграме. Вывучэнне ступені развітасці эмпатыі старэйшых дашкольнікаў здзяйснялася намі пры дапамозе мадыфікацыі метадыкі А. Л. Венгера, А. У. Яглоўскай «Даследаванне праяў спачування і рэальнага садзейнічання іншаму чалавеку». Пры гэтым намі вивучалася праяўленне як апасродкаванае спачуванне, суперажыванне і рэальнае садзейнічанне (адсутнасць непасрэднага кантакту падыспытнага з чалавекам, які адчувае патрэбу ў дапамозе), так і неапасродкаванае.

Кластэрны аналіз дадзеных па метаду к-ся-рэдніх выявіў наяўнасць чатырох тыпаў падыспытных, якія адрозніваюцца характарам эмацыянальнага кампанента мастацкага ўспрымання. Гэтыя тыпы мастацкага ўспрымання (у залежнасці ад інтэнсіўнасці праяўлення эмацыянальнага кампанента мастацкай перцепцыі) былі ўмоўна аб'яднаны намі ў наступныя групы:

I. Эмацыянальна-актыўныя:

- эмацыянальна-экспрэсіўныя;
- эмацыянальна-нестабільныя;
- эмацыянальна-амбівалентныя.

II. Эмацыянальна-стрыманая.

У старэйшых дашкольнікаў, якія належаць да *эмацыянальна-экспрэсіўнага тыпу* пераважае яскравае, эмацыянальнае, адэкватнае сітуацыі ўспрымання большасці казачных герояў. Гэта праяўляецца ў міміцы, рухальнай актыўнасці, моўных выказваннях. Малыя валодаюць багатым слоўнікавым запасам тэрмінаў, абазначаючых асноўныя эмоцыі і пачуцці, і правільна вызначаюць эмацыянальны стан персанажаў казак у разнастайных сітуацыях, у поўнай меры праяўляюць так званую «мастацкую эмпатыю».

У *эмацыянальна-нестабільных* старэйшых дашкольнікаў актыўныя, экспрэсіўныя, адэкват-

ныя адносіны да ўспрымаемага матэрыялу выяўляюцца не ва ўсіх сітуацыях. У некаторых выпадках дзеці ставяцца да казачных персанажаў абыякава, эмпатыі да іх не праяўляюць, безуважны да падзей мастацкага твора. Эмацыянальная захопленасць, зацікаўленасць прысутнічае не заўсёды. Малыя могуць адцягваць увагу, пераключацца на іншую дзейнасць ці зносіны з ровеснікамі. У азначэнні эмацыянальнага стану персанажаў у казачных сітуацыях па прапанаванай схеме ў гэтых дзяцей таксама назіраецца нестабільнасць (могуць называць і адлюстроўваць эмоцыю і дакладна, і памылкова).

Дашкольнікі *эмацыянальна-амбівалентнага* тыпу мастацкага ўспрымання могуць праяўляць як адэкватныя, так і неадэкватныя казачным сітуацыям эмоцыі: у адных выпадках яны спачуваюць, суперажываюць персанажам, актыўна выяўляючы свае пачуцці, у іншых выпадках – смяюцца з героеў, якія трапляюць у бяду, аддаюць перавагу адмоўным персанажам (на твары «крывая» ўсмешка, вочы прыжмураны, моўныя выказванні не адпавядаюць сітуацыі, неапраўдана гучны смех, перабольшана бурная рэакцыя на ўспрынятае і г. д.). Эмацыянальны стан казачных персанажаў па схеме вызначаюць не заўсёды правільна.

Дзеці старэйшага дашкольнага ўзросту, якія належаць да *эмацыянальна-стрыманай* тыпу, эмацыянальна пасіўныя, мімічна і пантамімічна бедныя.

Гэты тып праяўляецца ў наступных відах паводзін. Першы від паводзін (*неўспрыімлівы*): у дзіцяці ў працэсе ўспрымання казак, часцей за ўсё, «адсутны» погляд, вялы выраз твару, ён пазыхае, рассяяна паглядае вакол сябе ці ў столь. Пры вызначэнні эмацыянальнага стану казачных герояў памыляецца, мае абмежаваны слоўнікавы запас эмацыянальных тэрмінаў. На пытанні: «Чаму табе спадабаўся гэты герой?» ці «Чаму гэты герой добры (дрэнны)?» – адказвае «не ведаю».

Другі від паводзін (*ўспрыімлівы*) дзяцей, якія належаць да *эмацыянальна-амбівалентнага* тыпу ўспрымання зводзіцца да наступнага. У працэсе мастацкага ўспрымання твар дзіцяці застылы, не дынамічны. Дзіця маларухамае. Кідае на апавядальніка беглыя погляды. Нейтральнае становішча галавы, без нахілення. Моўныя выказванні адсутнічаюць. Аднак, у час размовы, аналізу казачных сітуацый, вызначэння эмацыянальнага стану герояў гэтыя малыя выяўляюць высокі ўзровень асэнсаванасці ўспрымання: матывуюць свае эмацыянальныя схільнасці, правільна называюць характаралагічныя якасці, уласцівыя казачным персанажам, вербалізуюць эмоцыі герояў і г. д.

Разам з тым намі была даследавана залежнасць эмацыянальнага кампанента мастацкага ўспрымання ад вербальнага праяўлення эмпатыі дзецьмі. Падыспытным старэйшым дашкольнікам быў прапанаваны шэраг сітуацый, адказы на пытанні да якіх дапускалі наяўнасць ці адсутнасць у дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту спачування і суперажывання героям сітуацый.

У нашым даследаванні ўзаемасувязь развітасці эмацыянальнага кампанента сацыяльнай мастацкай перцэпцыі старэйшых дашкольнікаў (мастацкай эмпатыі) з развітасцю ў іх эмпатыі да рэальных людзей падвяргалася статыстычнаму аналізу. Атрыманыя вынікі сведчаць аб тым, што, чым больш эмацыянальна адэкватным і экспрэсіўным з'яўляецца мастацкае ўспрымання дзяцей, тым вышэй у іх узровень развітасці эмпатыі: як апасродкаванай ($\chi^2=33,38$, $p=0,00000$, $df=3$), так і неапасродкаванай ($\chi^2=32,02$, $p=0,00000$, $df=3$).

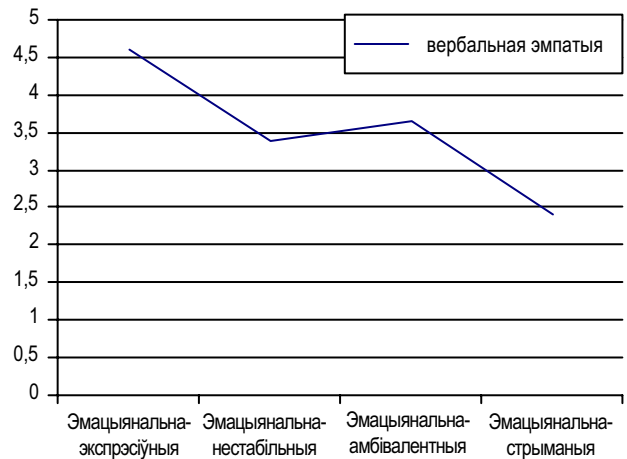
Вылучаныя намі тыпы эмацыянальнага ўспрымання старэйшых дашкольнікаў былі прадстаўлены ў выглядзе шкалы назваў, а вербальная эмпатыя – у выглядзе шкалы парадку. Крытэрыў Краскала-Уоліса дазволіў нам выявіць, што ступень развітасці ў дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту вербальнай эмпатыі змяняецца пры пераходзе з аднаго тыпу эмацыянальнага мастацкага ўспрымання да іншага ($H(3, N=149)=15,58250$, $p=,0014$).

У дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту, якія належаць да эмацыянальна-экспрэсіўнага тыпу мастацкага ўспрымання, самы высокі ўзровень развітасці вербальнага кампанента эмпатыі. Самы нізкі ўзровень развітасці вербальнай эмпатыі ў дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту эмацыянальна-стрыманага тыпу мастацкай перцэпцыі (рыс. 1).

Намі таксама быў вывучаны кагнітыўны кампанент мастацкага ўспрымання старэйшых

дашкольнікаў, які звязаны з адэкватнасцю разумення і называння дзецьмі характаралагічных якасцей персанажаў казак розных народаў.

Даныя, прадстаўленыя ў табліцы 1, сведчаць аб тым, што колькасць падыспытных дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту, якія належаць да розных тыпаў мастацкага ўспрымання (згодна эмацыянальнага кампанента), не адрозніваюцца па кагнітыўным кампаненце мастацкай перцэпцыі. Атрыманыя вынікі сцвярджаюць, што дзіця можа эмацыянальна адэкватна і экспрэсіўна ўспрымаць сюжэтныя лініі літаратурных твораў, у прыватнасці, казак, актыўна суперажываць персанажам, аднак пры гэтым адчуваюць цяжкасці ў вылучэнні і вербалізацыі якасцей, уласцівых казачным героям. У супрацьлеглым выпадку дашкольнік верна вызначае і называе асноўныя характаралагічныя і этнапсіхалагічныя якасці персанажаў казак, аднак застаецца пры гэтым эмацыянальна «халодным», нячулым, эмпатыі да літаратурных герояў не праяўляе.



Рыс. 1. Узаемасувязь інтэнсіўнасці праяўлення эмацыянальнага кампанента сацыяльнай мастацкай перцэпцыі (мастацкай эмпатыі) у дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту і ступені развітасці ў іх вербальнай эмпатыі

Табліца 1

Размеркаванне падыспытных дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту ў залежнасці ад кагнітыўнага і эмацыянальнага кампанентаў мастацкага ўспрымання

Кагнітыўны кампанент мастацкага ўспрымання	Тыпы мастацкага ўспрымання (згодна эмацыянальнага кампанента)				Усяго
	Эмацыянальна-экспрэсіўныя	Эмацыянальна-нестабільныя	Эмацыянальна-амбівалентныя	Эмацыянальна-стрыманыя	
	Колькасць падыспытных	Колькасць падыспытных	Колькасць падыспытных	Колькасць падыспытных	Колькасць падыспытных
Нізкі кагнітыўны ўзровень	9	8	17	25	59
%	15,25	13,56	28,81	42,37	
Высокі кагнітыўны ўзровень	12	19	19	41	91
%	13,19	20,88	20,88	45,05	

У працэсе параўнання кагнітыўнага і эмацыянальнага кампанентаў мастацкага ўспрымання старэйшых дашкольнікаў пры дапамозе хі-квадрата Пірсана намі было выяўлена, што

не існуе залежнасці размеркавання па кагнітыўным кампаненце ад эмацыянальнага кампанента ($\chi^2=2,172$, $p=0,53746$, $df=3$), а гэта азначае, што дадзеныя кампаненты мастац-

кага ўспрымання незалежныя (артаганальныя).

Зыходзячы з атрыманых вынікаў, намі было вылучана восем тыпаў мастацкага ўспрымання дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту (па сукупнасці эмацыянальнага і кагнітыўнага кампанентаў мастацкай перцепцыі): эмпатычны з высокім кагнітыўным узроўнем; эмпатычны з нізкім кагнітыўным узроўнем; сярэдне-эмпатычны з высокім кагнітыўным узроўнем; сярэдне-эмпатычны з нізкім кагнітыўным узроўнем; амбівалентны з высокім кагнітыўным узроўнем; амбівалентны з нізкім кагнітыўным узроўнем; нейтральны з высокім кагнітыўным узроўнем; нейтральны з нізкім кагнітыўным узроўнем.

Для вывучэння этнапсіхалагічных асаблівасцей візуальнага ўспрымання дзецьмі старэйшага дашкольнага ўзросту персанажаў беларускіх, рускіх, японскіх народных казак у працэсе дадзенага даследавання намі была выкарыстана мадыфікаваная метадыка «Падмена героя» Л. А. Бандарэнкі (Л. А. Панько) [12]. Старэйшым дашкольнікам прапанавалася разгледзець сюжэтныя карціны, на якіх персанажы славянскіх і японскіх народных казак трапляюць у ідэнтычныя сітуацыі, і адказаць на шэраг пытанняў, дазваляючых выявіць эмацыянальныя схільнасці дзяцей у адносінах да казачных персанажаў. Вынікі выкарыстання эксперыментальнай метадыкі з падменаі героя сведчаць аб тым, што ўспрымання дзецьмі старэйшага дашкольнага ўзросту герояў казак абумоўлена этнакультурнымі асаблівасцямі твораў казачнага жанра. Для 95 % абследаваных дзяцей 6–7-га гадоў жыцця больш прывабнымі і сімпатычнымі аказаліся славянскія персанажы. Героі японскіх народных казак ацэньваюцца дашкольнікамі як «менш добрыя», «менш вынаходлівыя», «менш паспяховыя», а таксама як «больш неразумныя» і «больш прастадушныя».

Атрыманыя вынікі дазваляюць сцвярджаць, што адной з этнапсіхалагічных асаблівасцей успрымання герояў беларускіх, рускіх, японскіх народных казак старэйшымі дашкольнікамі (перавага дзецьмі аддаецца славянскім казачным персанажам у параўнанні з іншакультурнымі) з'яўляецца праяўленне этнацэнтрызму на падставе першаснага асэнсавання сваёй этнічнай ідэнтычнасці.

Праведзенае намі эксперыментальнае даследаванне дазваляе паглыбіць навуковыя абгрунтаванні характару ўзаемасувязі эмпатыі і сацыяльнай мастацкай перцепцыі дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту, а таксама прааналізаваць некаторыя этнапсіхалагічныя асаблівасці ўспрымання старэйшымі дашкольнікамі персанажаў беларускіх, рускіх, японскіх народных казак. Атрыманыя вынікі сведчаць аб

тым, што ўспрымання мастацкага твора ў дашкольным узросце глыбока своеасаблівае. Яно не носіць характар толькі інтэлектуальнага акта і не абаяраецца толькі на слоўнае разважанае мысленне. Пад уплывам літаратурнага твора, у тым ліку і казкі, у малага ўзнікае спачуванне герою, ідэнтыфікацыя з ім, што дазваляе дзіцяці лепш пазнаць самога сябе, а таксама свет чалавечых пачуццяў, адносінаў, засвоіць найважнейшыя маральныя катэгорыі, а ў далейшым – свет жыццёвых сэнсаў.

ЛІТАРАТУРА

1. Кон И. С. Социологическая психология: Избр. психол. труды. М., 1999.
2. Cole, M. Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid, 2003.
3. Розин В. М. Визуальная культура и восприятие: Как человек видит и понимает мир. М., 1996.
4. Antropología y Psicología: una relación no solicitada Theodore Schwartz. Psicología de la Universidad de Temuco. 1995.
5. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избранные психол. труды. В 2-х т. Т. 2. М., 1986. С. 66–76.
6. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. М., 1972.
7. Рожина Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками. М., 1977.
8. Стрелкова Л. П. Условия развития эмпатии под влиянием художественного произведения // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования. М., 1986. С. 70–100.
9. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного восприятия. // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. II.
10. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. М., 1964.
11. Кудина Г. Н., Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Как развивать художественное восприятие у школьников. М., 1988.
12. Панько Е. А. Отношение дошкольников к героям юмористических произведений. // История психологии в Беларуси : хрестоматия / авт.-сост. Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. Мн., 2004.

SUMMARY

The degree of expression of artistic empathy shown by senior preschool children depends on the level of the development of their empathy to real people. Emotional and cognitive components of children's artistic perception are independent, that is orthogonal. While perceiving characters of Belarusian, Russian and Japanese folk-tales senior preschool children exhibit ethnocentric tendencies.

УДК 159.922.7

В. І. Свідэрская

УЗРОСТАВА-ТЫПАЛАГІЧНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ СТРУКТУРНЫХ КАМПАНЕНТАЎ МНЕМІЧНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ СТАРЭЙШЫХ ДАШКОЛЬНІКАЎ І МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

Доўгі час вучоныя разглядалі памяць з пазіцыі асацыянізму, што дазваляла толькі канстатаваць факт сувязей, на якіх будзеца запамінанне.

Істотны момант у вывучэнні памяці быў звязаны з разуменнем яе як дзейнасці. Л. С. Выгоцкі адзначае: «Памяць азначае выкарыстоўванне вопыту ў сённяшніх паводзінах; з гэтага пункту гледжання памяць і ў момант замацавання рэакцыі, і ў момант яе аднаўлення прадстаўляе сабой дзейнасць у поўным сэнсе гэтага слова» [4]. Разуменне памяці як дзейнасці дазволіла вывучаць не толькі вынікі запамінання, але і саму дзейнасць запамінання, яе структуру.

Вывучэнне памяці як дзейнасці ў першую чаргу звязана з імёнамі А. М. Лявонцьева, А. А. Смірнова, П. І. Зінчанкі. Так, П. І. Зінчанка эксперыментальна прадставіў памяць як дзеянне, якое мае пэўныя сродкі і мэты. У яго даследаванні [6] было паказана, што мнемічнае дзеянне складаецца з раздзялення і інтэграцыі запамінаемага матэрыялу. Было даказана, што эфектыўнасць запамінання залежыць ад спосабаў навучання чалавека, спосабаў фарміравання развітых форм мыслення.

Падчас індывідуальнага развіцця адбываюцца змяненні акта запамінання. Гэтыя змяненні даследаваў А. М. Лявонцьеў у працы «Развіццё памяці»: з непасрэднага, а затым знешне апасродкаванага, працэс запамінання становіцца ўнутрана апасродкаваным адвольным актам, які забяспечвае высокую прадуктыўнасць памяці. Найбольш істотнымі ў апасродкаваным запамінанні з'яўляюцца не самі па сабе ўстаноўленыя асацыяцыі, а тое, што яны становяцца для чалавека знакам пэўнага зместу. Адвольнае запамінанне з'яўляецца інструментальным, знакавым дзеяннем, якое абслугоўвае дзейнасць чалавека [8].

Даследаванне адвольнага запамінання як працэсу асэнсаванай дзейнасці чалавека было прадстаўлена ў працы А. А. Смірнова «Псіхалогія запамінання»). Адвольнае запамінанне – гэта дзеянне, звязанае з вылучэннем апорных пунктаў, якія складаюць асобы мнемічны план запамінаемага матэрыялу. Апасродкаванае лагічнае запамінанне тлумачыцца як актыўная

дзейнасць, цэнтральнае месца ў якой адводзіцца тром дзеянням: групойцы, выдзяленню апорных пунктаў і суаднясенню [12].

У 60–80 г. XX ст. працягвалася вывучэнне розных фактаў, якія маюць уплыў на прадуктыўнасць працэсаў запамінання і ўзнаўлення ў дашкольнай і малодшых школьнай. Сярод іх эксперыментальна былі вывучаны: усведамленне і выдзяленне мнемічнай мэты (А. А. Смірнова, З. М. Істоміна), актыўная арыентацыя ў матэрыяле, выкананне аперацыяў (П. І. Зінчанка), інтарэсы асобы, яе ўстаноўкі і адносіны да наваколя (Л. І. Бажовіч, Н. Г. Марозава), дзейнасць, у якой адбываецца запамінанне (А. А. Смірнова), спосабы адвольнага лагічнага запамінання (Г. М. Белавус, Л. М. Жытнікова, Н. В. Захарута, З. М. Істоміна), уплыў тыпалагічных асаблівасцей на эфектыўнасць мнемічнай дзейнасці (Э. А. Голубева, А. І. Камкова) і інш.

У той жа час недастаткова даследаванняў, у якіх прадуктыўнасць дзіцячай памяці разглядаецца з пазіцыі яе сувязі з асабова-тыпалагічнымі характарыстыкамі дзяцей (В. Д. Шадрыкаў, Л. В. Чарамошкіна, А. І. Камкова).

Паколькі памяць мае «скразны характар і выконвае інтэгратывную функцыю ў структуры кагнітыўных, эмацыянальных і рэгуляцыйна-валявых працэсаў» (Л. М. Веккер), неабходным з'яўляецца вывучэнне асаблівасцей структурных кампанентаў мнемічнай дзейнасці дзяцей, якія адрозніваюцца па паказчыках моцы, рухомасці і ўраўнаважанасці нервовых працэсаў. Пэралічаныя паказчыкі даволі стабільныя і з'яўляюцца прыроднай асновай прадуктыўнасці запамінання, таму ўлік тыпалагічных характарыстык мнемічных працэсаў дзяцей дазволіць педагогам не толькі арыентавацца на ўзроставыя асаблівасці памяці дзяцей, але і рацыяналізаваць працэс запамінання для трывалага захавання матэрыялу вучнямі.

У эксперыментальным даследаванні асаблівасцей аперацыянальных кампанентаў мнемічнай дзейнасці дзяцей старэйшага дашкольнага і малодшага школьнага ўзросту [11] была выяўлена ўзроставая спецыфіка сувязі аперацыянальных кампанентаў мнемічнай дзейнасці з дамініруючымі ўласцівасцямі нервовай сістэмы, што дазволіла апісаць узростава-тыпалагічныя асаблівасці структуры мнемічнага

дзеяння дзяцей наступных тыпалагічных груп:

- моцныя, з дамінаваннем паказчыкаў неўраўнаважанасці нервовай працэсаў;
- моцныя, з дамінаваннем паказчыкаў рухомасці нервовай працэсаў;
- моцныя, з дамінаваннем паказчыкаў інертнасці нервовай працэсаў;
- слабыя.

У адпаведнасці з палажэннямі В. Я. Ляўдзіс, К. П. Мальцавай, Г. К. Серады, В. Д. Шадрыва, Л. В. Чарамошкінай [9–10] для аналізу аперацыянальных механізмаў мнемічнай дзейнасці дзяцей шасці-, сямі- і дзевяцігадовага ўзросту былі выбраны: арыенціроўка ў матэрыяле, групоўка матэрыялу, кантроль і карэкцыя мнемічнай дзейнасці.

Названыя кампаненты мнемічнай дзейнасці вывучаліся пры дапамозе наступных метадык: «Запамінанне 9 невербалізуемых графічных сімвалаў» (В. Г. Калягіна), субтэст Д. Векслера «Узнаўленне прамога і зваротнага парадку лікаў» – арыенціроўка ў матэрыяле; «Запамінанне 16 слоў» – групоўка матэрыялу на аснове ўстаноўленых уласцівасцей асобных элементаў. Кантрольна-карэкцыйны і ацэначны кампаненты мнемічнага дзеяння апісваліся паводле аналізу паводзін дзяцей у сітуацыі рашэння мнемічнай задачы.

Асноўныя вынікі даследавання. Арыенціроўка ў матэрыяле. З узростам адзначаецца паступовая замена знешняй арыенціровачнай асновы ўнутранай арыенціроўкай у матэрыяле, аб гэтым сведчыць зніжэнне колькасці дзяцей, якія ў вопытах па ўзнаўленні зваротнага парадку лікаў шэпам прагаворваюць прамы

парадак лікаў услед за эксперыментатарам, што разглядаецца як знешняя арыенціроўка ў матэрыяле (табл. 1).

Такія знешнія арыенціровачныя дзеянні часцей адзначаліся ў малодшых паддаспытных і дзяцей з ураўнаважаным і слабым тыпам нервовай сістэмы. Так, у дзевяцігадовым узросце толькі каля трэці дзяцей з дамінаваннем паказчыкаў інертнасці і слабасці нервовай сістэмы выкарыстоўвае гэты прыём, колькасць жа рухомай і неўраўнаважаных яшчэ меншая.

Дзеці з дамінаваннем паказчыкаў неўраўнаважанасці нервовай працэсаў даволі хутка арыентуюцца ў матэрыяле, аднак, нягледзячы на яўную экстраверціраванасць дзяцей гэтага тыпу, знешнемоўная арыенціроўка ў матэрыяле адзначаецца даволі рэдка.

Дзеці з дамінаваннем паказчыкаў інертнасці і слабасці нервовай працэсаў з нагоды сваіх псіхафізіялагічных асаблівасцей адчуваюць пэўныя цяжкасці ў сітуацыі, якая патрабуе хуткага рашэння задачы. У гэтым выпадку знешнемоўная арыенціроўка ў матэрыяле дазваляе працягнуць час апрацоўкі паступаючай інфармацыі і стварае «ўнутраную гатоўнасць» да апэратыўнага ўзнаўлення пераструктураванай інфармацыі.

Аперацыі групоўкі ў структуры мнемічнага дзеяння аналізаваліся на прыкладах ўзнаўлення вербальнага матэрыялу, якое прадугледжвала магчымасць яго лагічнай апрацоўкі. Спробы самастойнай лагічнай апрацоўкі матэрыялу (у прыватнасці, класіфікацыя і вызначэнне сэнсавых сувязей) былі зафіксаваны на этапе непасрэднага ўзнаўлення стымулянага рада (табл. 2).

Табліца 1

Колькасць дзяцей, якія прагаворваюць прамы парадак лікаў у якасці арыенціровачнай асновы ў вопытах па ўзнаўленні зваротнага парадку лікаў

Узрост	Групы даследуемых									
	Сярэднеўзроставы паказчык		Моцныя, з дамінаваннем паказчыкаў неўраўнаважанасці нервовай сістэмы						Слабыя	
			неўраўнаважанасці нервовай сістэмы		рухомасці нервовай сістэмы		інертнасці нервовай сістэмы			
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
6 гадоў	24	39,66	4	28,57	8	44,44	5	35,71	7	50
7 гадоў	22	37,3	8	44,4	7	36,84	5	38,46	3	33,3
9 гадоў	15	26,15	3	18,75	3	22,22	6	31,25	2	33,3

Табліца 2

Колькасць дзяцей, якія выкарыстоўвалі прыёмы рацыянальнага запамінання і ўзнаўлення

Узрост	Від узнаўлення	Сярэднеўзроставы паказчык		Моцныя, з дамінаваннем паказчыкаў неўраўнаважанасці нервовай сістэмы						Слабыя	
				неўраўнаважанасці нервовай сістэмы		рухомасці нервовай сістэмы		інертнасці нервовай сістэмы			
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
6 гадоў	Непасрэднае	20	33,3	4	26,7	8	44,4	7	50	1	7,7
	Адтэрмінаванае	12	13,3	2	13,3	6	33,5	1	7,7	3	23
7 гадоў	Непасрэднае	24	40	10	44,4	10	45	4	6,9	0	0
	Адтэрмінаванае	3	5,45	0	0	1	10	2	33	0	0
9 гадоў	Непасрэднае	26	37,1	6	37,5	5	27,7	6	30	9	56,2
	Адтэрмінаванае	10	15,2	2	13,3	3	17,6	2	10,5	3	20

Адзначалася ўзроставае павелічэнне колькасці дзяцей, якія выкарыстоўвалі рацыянальныя прыёмы запамінання. Але ў асноўным гэта была неўсвядомленая рацыяналізацыя ўзнаўляемай інфармацыі – дзеці не маглі назваць прыём або спосаб, пры дапамозе якога яны запаміналі матэрыял.

У шасці-сямігадовым узросце выкарыстоўванне прыёмаў лагічнай апрацоўкі інфармацыі больш характэрна дзецям з дамінаваннем паказчыкаў рухомасці нервовых працэсаў. Сярод дзевяцігадовых вучняў гэтыя прыёмы часцей выкарыстоўвалі дзеці тыпалагічнай групы слабых.

З узростам прыёмы рацыяналізацыі запамінання становяцца больш разнастайнымі: разам з класіфікацыяй і ўстанаўленнем сэнсавых сувязей, дзеці выкарыстоўваюць некаторыя мнематэхнічныя прыёмы (метады месца, візуалізацыю). Мнематэхнічнымі прыёмамі ў асноўным карыстаюцца дзеці з дамінаваннем паказчыкаў рухомасці нервовых працэсаў, што сведчыць пра большую гібкасць і адаптыўнасць мнемічных працэсаў дзяцей гэтай тыпалагічнай групы і выступае прадумовай фарміравання індывідуальнага стылю мнемічнай дзейнасці.

Аналіз дынамікі паказчыкаў прадуктыўнасці адтэрмінаванага ўзнаўлення вербальнага матэрыялу з выкарыстаннем прыёмаў яго лагічнай апрацоўкі выявіў узроставую карэляцыю паспяховасці ўзнаўлення з паказчыкамі слабасці нервовых працэсаў ($r = 0,42$; $p \leq 0,05$). Менш працяглая адтэрміноўка ўзнаўлення матэрыялу дзецьмі ўсіх узроставых груп актывізуе мысліцельную дзейнасць моцных рухомах падыспытных. Выкарыстоўванне прыёму класіфікацыі матэрыялу разам з тыпалагічна абумоўленым павольным згасаннем умоўна-рэфлекторных сувязей дазваляе дзецям тыпалагічнай групы слабых дэманстраваць высокую прадуктыўнасць захавання інфармацыі.

Якасны аналіз відаў памылак узнаўлення, дапушчаных дзецьмі розных тыпалагічных

груп, таксама сведчыць пра ўзровень сфарміраванасці адвольнай рэгуляцыі дзейнасці і аперацый мыслення. Аналізаваліся наступныя віды памылак: пропускі элементаў стымулянага рада або іх частак, персеверацыя (шматразовае паўтарэнне адных і тых жа элементаў стымулянага рада), замены (з'яўленне элементаў узнаўлення, якіх не было ў стымуляным радзе), парафазіі (замены слоў стымулянага рада блізкімі па сэнсе словамі) і скажэнні (замена фігур стымулянага рада іншымі, падобнымі па напісанні).

Дзеці з дамінаваннем паказчыкаў неўраўнаважанасці нервовых працэсаў часцей дапускалі памылкі скажэння і пропуску элементаў графічных сімвалаў, парафазіі і замены вербальных стымуляў. Для тыпалагічнай групы моцных рухомах тыповымі памылкамі былі замены і скажэнні графічных стымуляў, парафазіі і замены слоў. Узнаўленне нагляднага матэрыялу моцнымі інертнымі дзецьмі суправаджалася персеверацыяй як усёй фігуры, так і асобных яе частак, а вербальнага – парафазіяй і заменай, дадаваннем новых слоў. Персеверацыя і скажэнне фігур (ратацыя, камбінаванне частак розных стымуляў) – даволі частыя памылкі тыпалагічнай групы слабых падыспытных.

Апісаныя віды памылак узнаўлення сведчаць пра нізкую стабільнасць рэгуляцыі і кантролю ў тыпалагічнай групе моцных неўраўнаважаных і рухомах, а таксама пра значную стабільнасць утрымання ў моцных інертных і слабых.

Аналіз паводзін дзяцей падчас выканання выявіў некаторыя асаблівасці праяўлення мнемічных аперацый самакантролю і самакарэкцыі мнемічнай дзейнасці дзецьмі розных тыпалагічных груп (табл. 3).

Пры непасрэдным узнаўленні вербальнай інфармацыі з узростам павялічваецца колькасць дзяцей, што ажыццяўляюць самакантроль у вербальнай або невербальнай форме. Вербальны самакантроль мнемічнай дзейнасці ў малодшых падыспытных часцей суадносіцца з

Табліца 3

Колькасць дзяцей, якія ажыццяўлялі кантрольна-карэкціровачныя дзеянні пры ўзнаўленні вербальнага матэрыялу

Узрост	Від узнаўлення	Сярэднеўзроставы паказчык		Моцныя, з дамінаваннем паказчыкаў						Слабыя	
				неўраўнаважанасці нервовай сістэмы		рухомасці нервовай сістэмы		інертнасці нервовай сістэмы			
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
6 гадоў	Непасрэднае	8	12,9	3	20	4	22,2	1	7,14	0	0
	Адтэрмінаванае	4	6,78	1	7,14	3	16,7	0	0	0	0
7 гадоў	Непасрэднае	10	16,6	2	11,1	5	25	3	25	0	0
	Адтэрмінаванае	2	3,6	0	0	1	5,56	0	0	1	8,3
9 гадоў	Непасрэднае	14	20	4	25	3	16,7	5	25	2	13
	Адтэрмінаванае	4	6,06	2	13,3	0	0	0	0	2	13

моцнай нервовай сістэмай. Колькасць выпадкаў знешняга самакантролю і карэкціроўкі ўласных адказаў з узростам зніжаецца, што не выключае інтэрыярызацыі – пераносу гэтых дзеянняў ва ўнутраны план.

Асаблівасці праяўлення самакантролю ў мнемічнай дзейнасці пры адтэрмінаваным узнаўленні абумоўлены фактарам сілы нервовай сістэмы. Ураўнаважанасць і слабасць нервоных працэсаў выступаюць адным з фактараў паспяховасці ажыццяўлення карэкціровачных дзеянняў (у моцных інертных дзяцей шасці гадоў і слабых – дзевяці гадоў).

Такім чынам, з узростам адбываецца выдзяленне і інтэрыярызацыя мнемічных дзеянняў арыенціроўкі ў матэрыяле, групоўкі, кантролю і карэкціроўкі працэсу запамінання на аснове авалодвання дзецьмі разумовымі дзеяннямі і магчымасцю самаарганізацыі гэтых дзеянняў.

Пачатак навучання ў школе павялічвае нагрузку на памяць дзіцяці, адбываецца далейшае сталенне мазгавых структур і пачынаецца пошук адэкватных прыёмаў рацыяналізацыі працэсу запамінання, фарміравання адаптыўных механізмаў мнемічнай дзейнасці, якія дазваляюць знізіць негатыўныя праяўленні функцыянальных асаблівасцей запамінання ў дзяцей розных тыпалагічных груп.

Апісаная спецыфіка аперацыянальных кампанентаў мнемічнай дзейнасці дзяцей старэйшага дашкольнага і малодшага школьнага ўзросту ў значнай ступені грунтуецца на такіх дынамічных характарыстыках нервоных працэсаў, як «ураўнаважанасць – неўраўнаважанасць» і «рухомасць – інертнасць».

Неўраўнаважанасць і інертнасць нервоных працэсаў у большай ступені ўздзейнічаюць на прадуктыўнасць кароткачасовай і доўгачасовай памяці дзяцей: моц і неўраўнаважанасць нервоных працэсаў спрыяе хуткаму запамінанню вербальнага матэрыялу ($r = 0,37$; $p \leq 0,05$), аднак перашкаджае яго прадуктыўнаму захаванню, асабліва ў малодшых паддаспытных. Моц і інертнасць нервоных працэсаў станюцца звязанымі ($r = 0,39$; $p \leq 0,05$) з прадуктыўнасцю доўгачасовага захавання вербальнага матэрыялу.

Веданне тыпалагічна абумоўленых асаблівасцей структуры мнемічнай дзейнасці дзяцей старэйшага дашкольнага і малодшага школьнага ўзростаў дазволіць педагогу вар'іраваць стратэгіі развіцця памяці дзяцей.

ЛІТАРАТУРА

1. *Аткинсон Р.* Человеческая память и процесс обучения // под общ. ред. Ю. М. Забродина. М., 1980.
2. *Веккер Л. М.* Психические процессы. Т. 3. Л., 1981.
3. Возрастные и индивидуальные различия памяти // под ред. А. А. Смирнова. М., 1967.
4. *Выготский Л. С.* Память и ее развитие в детском возрасте. М., 1982.
5. *Житникова Л. М.* Учите детей запоминать. М., 1985.
6. *Зинченко П. И.* Непроизвольное запоминание. М., 1985.
7. *Истомина З. М.* Развитие памяти. М., 1978.
8. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. В 2-х т. М., 1983.
9. *Ляудис В. Я.* Память в процессе развития. М., 1976.
10. Познавательные процессы и способности в обучении // под ред. В. Д. Шадрикова. М., 1990.
11. *Свидерская О. И.* Типологические особенности мнемической деятельности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Психалогія. 2004. № 4.
12. *Смирнов А. А.* Проблемы психологии памяти. М., 1966.

SUMMARY

The specific features of structural components of mnemonic activities of children of senior pre-school age and junior school age, which are different in force, mobility and balance of nervous processes are analyzed in the article. It is pointed out that the indicators of nervous processes are quite sustainable and they act as a natural prerequisite of orienteering operations, grouping and controlling-corrective actions in the structure of mnemonic activity. Due to this, the registration of typological characteristics of mnemonic activities of children will enable teachers not only get oriented to age specific features of children's memory, but also rationalize the process of remembering and durability of remembering material by pupils.

МОВАЗНАЎСТВА

УДК 81'28

П. А. Міхайлаў

НАЦІСК НЕВЫТВОРНЫХ ПРЫМЕТНІКАЎ У БЕЛАРУСКАЙ ДЫЯЛЕКТНАЙ МОВЕ: АКЦЭНТНЫЯ ТЫПЫ В, С, Д

Невытворныя прыметнікі па сваёй будове з'яўляюцца двухскладовымі або трохскладовымі. Націск у гэтых словах пераважна нерухомы і ў паўпарадыгмах ліку часцей за ўсё не супрацьпастаўлены. Таму асноўнымі акцэнтнымі тыпамі для невытворных прыметнікаў у беларускай дыялектнай мове, як і ў літаратурнай, з'яўляюцца тыпы А (з пастаянным націскам на аснове ва ўсіх граматычных формах слова) і В (з пастаянным націскам на флексіі). Аднак, нягледзячы на гэта, асобныя словы ўсё ж маюць рухомую акцэнтную парадыгму і адпаведна адносяцца да акцэнтных тыпаў С і Д, а таксама адхіленнямі ў некаторых граматычных формах утвараюць адзінкавыя падтыпы асноўных акцэнтных тыпаў прыметніка. Спынімся больш падрабязна толькі на акцэнтных тыпах В, С і Д з прывядзеннем канкрэтных фактаў.

Акцэнтны тып В. Да акцэнтнага тыпу В у беларускай дыялектнай мове адносяцца тыя ж членныя прыметнікі са сталым флексійным націскам ва ўсіх граматычных формах слова, што і ў літаратурнай мове. Як і прыметнікі акцэнтнага тыпу А, яны пераважна маюць аднаскладовую каранёвую марфему: *благі, глухі, круты, касы, крывы, прамы, пусты* і некаторыя іншыя, значна радзей – двухскладовую каранёвую марфему: *вараны, малады і інш.* Прыметнікам гэтага акцэнтнага тыпу ўласціва наяўнасць калонных парадыгмаў з фіксаваным націскам на галосным канчатка. Разам з тым шэраг прыметнікаў, што ў літаратурнай мове належаць да акцэнтнага тыпу В, у народных гаворках зведалі перамяшчэнне націску з флексіі на аснову. Пры гэтым неабходна звярнуць увагу на той факт, што менавіта ў прыметнікаў акцэнтнага тыпу В перамяшчэнне націску у гаворках праяўляецца значна актыўней і закранае колькасна большую частку членных прыметнікаў, чым у акцэнтным тыпе

А. Да прыметнікаў, у якіх націск перамясціўся з флексіі на аснову ў беларускай дыялектнай мове адносяцца *глухі, жывы, малы, нямы, рабы, руды, скупы, стары, худы, чужы*. Спынімся на іх больш падрабязна ў адпаведнасці з прадуктыўнасцю пашырэння барытаніраваных формаў у народных гаворках.

Найперш варта зазначыць, што акцэнтная дыхатамія практычна ўсіх прыметнікаў гэтага акцэнтнага тыпу ў той ці іншай ступені выразна суадносіцца з навукова абгрунтаваным дыялектным падзелам беларускай моўнай тэрыторыі, г. зн. з двума яе асноўнымі дыялектамі – паўночна-ўсходнім і паўднёва-заходнім [3, с. 40–41]. Адрозненні ж у кожным канкрэтным выпадку заключаюцца толькі ў ступені прадуктыўнасці, або ужывальнасці барытаніраваных формаў у дыялектнай мове. Такім чынам, перамяшчэнне націску з канчатка на аснову прыкладна ў межах паўночна-ўсходняга дыялекту характэрна прыметнікам *рабы, руды, малы, скупы, стары, худы, чужы*. Пры гэтым амаль паўсюдна ў гаворках паўночна-ўсходняга дыялекту пашыраны толькі акцэнтныя формы *малы, рабы, руды* з націскам на аснове за выключэннем памежных з Латвіяй і Літвой паўночна-заходніх гаворак гэтага дыялекту. Разам з тым, як сведчаць разнастайныя дыялектныя крыніцы, барытаніраваныя прыметнікі *малы і руды* вядомы беларускім гаворкам на тэрыторыі Польшчы і Літвы: *малы* (в. Воўкуш Ліпскай гміны; 5, т. 3, с. 27), *руды* (в. Гемзы Шальчынінскага раёна; 5, т. 4, с. 310–311). У беларускай дыялектнай мове, акрамя вышэйназваных стандартызаваных (эталонных), яны выступаюць у наступных фанетычных формах: *малый* (в. Кудрычы Мсціслаўскага раёна; 1, с. 231), *рудый* (вв. Гай Круглянскага, Грывец Горацкага, Лобжа Клімавіцкага раёнаў), *рудъй* (в. Узрэчча Бешанковіцкага раёна; 2, т. 4, к. 439); *рабый* (в. Сяляўшчына Расонскага

раёна), рябый (вв. Зубакі Лёзненскага і Баханы Хоцімскага раёнаў; 2, т. 1, к. 6, 7). Неабходна падкрэсліць таксама і тое, што арэалы пашырэння барытаніраваных прыметнікаў малы і рабы прыкладна супадаюць. Залежнасці паміж акцэнтам і семантыкай слова не выяўлена. Факты перамяшчэння націску ў астатніх вышэйназваных членных прыметніках адзначаны толькі ў паасобных гаворках паўночна-ўсходняга дыялекту, пра што і будзе ісці гаворка далей.

Дадатковыя акцэнталагічныя даследаванні, праведзеныя па спецыяльнай праграме, выявілі наяўнасць змены націску толькі ў асобных гаворках або граматычных формах некаторых невытворных членных прыметнікаў. Як паказвае аналіз сабранага фактычнага матэрыялу, перамяшчэнне націску з флексіі на аснову ў межах паўночна-ўсходняга дыялекту беларускай мовы часцей за ўсё назіраецца ў гаворках Гомельшчыны, радзей – Магілёўшчыны і Віцебшчыны. Аднак відавочная фрагментарнасць і беднасць фактычнага матэрыялу ў навуковых крыніцах не дазваляе з высокай ступенню верагоднасці вызначыць дакладна арэал пашырэння барытаніраванай формы прыметніка стары. Але і наяўнага матэрыялу дастаткова, каб канстатаваць прысутнасць гэтага акцэнтнага тыпу ў межах, відаць, усяго паўночна-ўсходняга дыялекту беларускай мовы. Форма стары намі выяўлена на Віцебшчыне (Аршанскі, Ашмянскі, Браслаўскі, Глыбоцкі, Шумілінскі, Шаркаўшчынскі раёны; 5, т. 4, с. 575–576; уласныя запісы), Магілёўшчыне (Быхаўскі раён; уласныя запісы), Гомельшчыне (Кармянскі і Чачэрскі раёны; уласныя запісы), а таксама на Брэстчыне (Ганцавіцкі раён; 5, т. 4, с. 575–576). У фанетычным плане дадзены прыметнікі ніякіх асаблівых адметнасцей не выяўляе, за выключэннем толькі рэгулярнай для пэўных усходнебеларускіх гаворак формы стары.

Акцэнтная дыхатамія невытворных членных прыметнікаў скупы, худы, чужы ў гаворках паўночна-ўсходняга дыялекту праяўляецца досыць абмежавана. Толькі на Гомельшчыне адзначана перамяшчэнне націску з флексіі на аснову ў прыметнікаў худы (Жыткавіцкі раён) і чужы (Акцябрскі раён; уласныя запісы), у выніку чаго ў гэтых гаворках яны адносяцца да акцэнтнага тыпу А. Акрамя таго, у маўленні жыхароў в. Чырвоная Слабада Акцябрскага раёна абодва акцэнтныя тыпы А і В прыметніка чужы суіснуюць паралельна і пры гэтым ніякіх семантычных адметнасцей не выяўляюць. Што ж да прыметніка скупы ў гэтай жа гаворцы, то ён адрозніваецца ад асноўнага акцэнтнага тыпу В толькі адной формай творнага склону множнага ліку, у якой назіраецца перамя-

шчэнне націску з флексіі на аснову скупымі (уласныя запісы).

Прыкладна ў межах паўднёва-заходняга дыялекту, сярэднебеларускіх гаворак і заходнепалескай групы характэрна перамяшчэнне націску ў членных прыметнікаў густы і нямы, дзе ў шэрагу гаворак яны маюць барытаніраваныя формы густы і нёмы (2, т. 4, к. 362; 5, т. 3, 209; 6, т. 3, с. 191; уласныя запісы). Пры гэтым акцэнтныя формы густы і нёмы не пашыраны на ўсёй тэрыторыі дадзенага дыялекту, хоць і займаюць значную яго частку, асабліва прыметнік густы. Разам з тым у сучаснай беларускай літаратурнай мове членны прыметнік нямы прадстаўлены двума семантычна супрацьпастаўленымі акцэнтнымі тыпамі нёмы і нямы, прычым не заўсёды з адназначнай стылістычнай характарыстыкай (параўн.: 4, с. 446, 457; 8, т. 3, с. 375, 434; 7, с. 387, 396). У дыялектнай мове ўзаемасувязі прыметнікаў густы і нямы паміж семантыкай і націскам намі не выяўлена. Прыметнік нёмы з націскам на аснове акрамя таго ўжываецца ў маўленні жыхароў Буда-Кашалёўскага раёна (уласныя запісы), а таксама ў складзе фразеалагізма нёмы голас вядомы беларускай гаворцы жыхароў у Латвіі (Даўгаўпілскі раён; 5, т. 3, с. 209). У Астравецкім і Воранаўскім раёнах адзначаецца гэнстая (2, т. 4, к. 362), іншых фанетычных адметнасцей гэтых прыметнікаў не ўстаноўлена.

Толькі ў некаторых заходнепалескіх гаворках (Кобрынскі і Драгічынскі раёны) адзначаецца перамяшчэнне націску з флексіі на аснову ў членных прыметнікаў жывы і круты. Форма жывы з'яўляецца семантычна абумоўленай і выкарыстоўваецца, як правіла, у значэнні 'цэлы, непашкоджаны' з мэтай падкрэсліць, што пэўнае даручэнне, просьба выканаць якую-небудзь працу не нанясе ніякай шкоды для здароўя выканаўцы: жывы будэш, ныць с тобою ны станэ. Наадварот, перамяшчэнне націску ў прыметніку круты не выклікана семантычнымі прычынамі і адзначаецца ў літаратуры толькі ў значэнні 'занадта густая каша': крута каша (2, т. 4, к. 362).

Асобна варта спыніцца на членным прыметніку буйны. Акцэнтная дыхатамія яго ў сучаснай беларускай літаратурнай мове семантычна абумоўлена: форма буйны з націскам на аснове выкарыстоўваецца толькі ў значэнні 'нястрыманы', а буйны з флексійным націскам – у значэнні 'вялікіх памераў' (4, с. 119). Што ж да дыялектнай мовы, то гэтага нельга сказаць. Абедзве акцэнтныя формы прыметніка – барытаніраваная і аксітаніраваная – ужываюцца ў гаворках у розных значэннях, якія часта не супадаюць з вызна-

чанай пры дапамозе акцэнтнай дыхатаміі лексічнай нормай літаратурнай мовы, напрыклад: буйныя крупы (Чашніцкі і Буда-Кашалёўскі раёны; 2, т. 4, к. 308), буйнае зярно (Расонскі раён), буйнае зерня (Баранавіцкі раён; 2, т. 2, к. 325), буйны 'рослы, высокі, гонкі' (Столінскі раён; 6, т. 1, с. 90) і інш. Калі форма буйны з націскам на аснове больш распаўсюджана і ўжываецца ледзь не на ўсёй тэрыторыі Беларусі, пры гэтым нярэдка паралельна з проціпастаўленай ёй аксітаніраванай формай, то арэал пашырэння прыметніка буйны з флексійным націскам ахоплівае пераважна паўночнаўсходні дыялект (з некаторымі выключэннямі), сярэднебеларускія гаворкі і крайнія паўночназаходнія раёны Гродзеншчыны на беларускалітоўска-польскім паграніччы. У фанетычным плане прыметнік буйны ў дыялектнай мове прадстаўлены наступнымі, як правіла, рэгулярнымі для пэўнай гаворкі варыянтамі: буйный, буйный (паўночнаўсходні дыялект і заходнепалескія гаворкі), буйнэй (Гарадоцкі, Бешанковіцкі, Лёзненскі, Чавускі, Клімавіцкі і Касцюковіцкі раёны), бійный (Кобрынскі і Іванаўскі раёны), быійный (Драгічынскі раён; 2, т. 5, к. 162).

Акцэнтны тып С. Аналіз сабранага фактычнага матэрыялу сведчыць, што ў выніку перамяшчэння акцэнту невытворных членных прыметнікі ў беларускай дыялектнай мове размежаваліся на два асобныя разрады. З аднаго боку сфарміравалася група слоў, у якіх пасля перамяшчэння націску з асновы на флексію ці наадварот захавалася яго нерухомаць ва ўсіх граматычных формах паўпарадыгмаў адзіночнага і множнага ліку і, такім чынам, ніяк не парушылася агульная тыпалогія акцэнтавання прыметнікаў у народных гаворках (размеркаванні слоў па тыпах А і В). Другія словы (колькасна зусім нешматлікая група) зведалі перамяшчэнне націску толькі ў паўпарадыгме адзіночнага або множнага ліку, у выніку чаго ў асобных гаворках гэтыя прыметнікі ўтварылі рухомыя акцэнтныя тыпы С і Д, якія ў літаратурнай мове ўвогуле адсутнічаюць. У склад гэтых тыпаў з рухомым націскам перайшлі пераважна прыметнікі акцэнтнага тыпу А.

У выніку праведзеных спецыяльных дадатковых палявых даследаванняў удалося выявіць у беларускай дыялектнай мове трынаццаць невытворных прыметнікаў акцэнтнага тыпу С з націскам на аснове ва ўсіх формах адзіночнага ліку і на флексіі ва ўсіх формах множнага ліку. Гэта словы грубы, густы, доўгі, нёмы, просты, рабы, руды, сівы, слабы, тоўсты, цвёрды, ціхі і цяжкі.

Часцей за іншыя набываюць рухомую акцэнтную парадыгму ў народных гаворках невытворных прыметнікі слабы і тоўсты, якія ва

ўсіх граматычных формах адзіночнага ліку маюць націск на аснове, а ў множным ліку – на флексіі. Такія асаблівасці націску прыметніка слабы ўласцівы маўленню жыхароў Карэліцкага, Салігорскага раёнаў і г. п. Чэрыкава, а прыметніка тоўсты – Мядзельскага, Акцябрскага раёнаў і г. п. Чэрыкава. Прыметнікі рабы, руды, цяжкі характарызуюцца рухомай акцэнтнай парадыгмай С у гаворцы жыхароў двух раёнаў Беларусі кожны: рабы – Капыльскага і Бабруйскага раёнаў; руды – Капыльскага і Рагачоўскага раёнаў; цяжкі – Бераставіцкага і Мядзельскага раёнаў. Астатнія прыметнікі акцэнтнага тыпу С занатаваны ў паасобных гаворках Беларусі: грубы і цвёрды – у Акцябрскім раёне, просты – у Воранаўскім раёне, густы, сівы – у Капыльскім раёне, ціхі – у Крупскім раёне, доўгі – у Міёрскім раёне і нёмы – у Слоніўскім раёне. Уважлівы аналіз сабранага фактычнага матэрыялу сведчыць, што рухомую акцэнтную парадыгму С, як правіла, маюць толькі тыя невытворныя членныя прыметнікі, якія ў беларускай дыялектнай мове зведалі акцэнтную дыхатамію ў межах асноўных тыпаў А і В з нерухомым націскам на аснове або флексіі. Пры гэтым варта адзначыць і тое, што практычна ўсе выяўленыя намі выпадкі наяўнасці акцэнтнага тыпу С прадстаўляюць гаворкі, размешчаныя на перыферыі акцэнтных арэалаў перамяшчэння націску з асновы на канчатак і наадварот у асноўных тыпах А і В. Такім чынам, знаходзячыся ў зоне ўзаемадзеяння двух розных тыпаў нерухомага націску, гэтыя гаворкі ўяўляюць сабою пераходную акцэнтную мадэль, што сумяшчае ў сабе абедзве асаблівасці. Пры гэтым вызначыць на сучасным этапе, якая з паўпарадыгмаў традыцыйная (архаічная), а якая з іх з'яўляецца інавацыйнай, пакуль што досыць складана.

Акцэнтны тып Д. Акцэнтны тып Д (націск на флексіі ва ўсіх граматычных формах адзіночнага ліку і на аснове – у множным ліку) у беларускай дыялектнай мове для невытворных членных прыметнікаў яшчэ менш прадуктыўны, чым тып С. Згодна з праведзенымі палявымі даследаваннямі ўсяго намі занатавана сем слоў гэтага тыпу: доўгі, просты, п'яны, руды, слабы, стары, цвёрды. Яны адзначаны толькі ў паасобных беларускіх гаворках на перыферыі акцэнтных арэалаў, якія ілюструюць перамяшчэнне націску ў межах асноўных тыпаў А і В. Большасць прыметнікаў (пяць з сямі) у літаратурнай і дыялектнай мове належаць да асноўнага акцэнтнага тыпу А, што, дарэчы, характэрна і для прыметнікаў акцэнтнага тыпу С. Пры гэтым пяць з ліку вышэйназваных прыметнікаў (доўгі, просты, п'яны, слабы, цвёрды) вызначаюцца акцэнтнай рухомацю ў гаворцы

толькі адной в. Панкратавічы Бабруйскага раёна. Акрамя таго, усе пералічаныя словы за выключэннем прыметніка п'яны ў маўленні жыхароў дадзенага населенага пункта маюць паралельна два тыпы націску **А** і **Д**. Рухомая акцэнтная парадыгма **Д** прыметніка руды характэрна гаворцы в. Рэмуцёўцы Бераставіцкага раёна, а слова стары – маўленню жыхароў в. Стары Доўск Рагачоўскага раёна.

Асобнай увагі патрабуе і гаворка в. Якімаўка Крупскага раёна, дзе прыметнік доўгі не толькі мае рухомую акцэнтную парадыгму і адносіцца да тыпу **Д**, але і вылучаецца да таго ж наяўнасцю дзвюх паралельных граматычных формаў творнага склону множнага ліку: доўгімі і даўгім, што, безумоўна, дазваляе з улікам формы даўгім вылучыць у межах тыпу **Д** падтып **Д₁**. Гэта мэтазгодна зрабіць таму, што ў дадзенай гаворцы форма творнага склону множнага ліку даўгім з'яўляецца рэгулярнай граматычнай асаблівасцю прыметнікаў (параўн.: жоўтымі і жоўтам, мілымі і мілам, страшнымі і страшнам і інш.; уласныя запісы). У выніку, як і ў акцэнтным тыпе **С**, пераважная большасць прыметнікаў тыпу **Д** лакалізуецца на ўсходзе Беларусі.

Такім чынам, аналіз невытворных прыметнікаў акцэнтных тыпаў **В**, **С** і **Д** выявіў у беларускай дыялектнай мове наяўнасць акцэнтнай дыхатаміі, якая прысутнічае ў розных зонах

беларускай этна-моўнай тэрыторыі. Высвятленне ж генетычных прычын перамяшчэння націску ў тым ці іншым слове і, адпаведна, у пэўным рэгіёне яе пашырэння патрабуе правядзення спецыяльных дыяхранічных даследаванняў.

ЛІТАРАТУРА

1. Жывое слова. Мн., 1978.
2. Лексічны атлас беларускіх народных гаворак. У 5 т. Мн., 1993 – 1998.
3. *Міхайлаў П. А.* Да класіфікацыі беларускіх дыялектаў па акцэнталагічных прыкметах // Арэалогія. Праблемы і дасягненні : тэз. дакл. Міжнар. нав. канф. Мн., 1993. С. 40–41.
4. Слоўнік беларускай мовы. Мн., 1987.
5. Слоўнік беларускіх гаворак паўночна-заходняй Беларусі і яе пагранічча. У 5 т. Мн., 1979–1986.
6. Тураўскі слоўнік. У 5 т. Мн., 1982–1987.
7. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы. Мн., 1996.
8. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы. У 5 т. Мн., 1977–1984.

SUMMARY

The article deals with primary adjectives of the accentual types B, C and D in the Belarusian dialectal language. The author reveals accentual dichotomy in dialects, areas of accent shift and describes their connection with the present-day dialectal differences of the Belarusian language.

УДК 81'373.46:51

Дз. В. Дзятко

МАРФАЛАГІЧНАЯ ДЭРЫВАЦЫЯ Ў БЕЛАРУСКАЙ МАТЭМАТЫЧНАЙ ТЭРМІНАЛОГІІ

Марфалагічны спосаб дэрывацыі аднакампанентавых тэрмінаў, які заключаецца ва ўтварэнні лексем на аснове камбінавання існуючых у мове баз і дэрыватараў, у беларускай матэматычнай тэрміналогіі прадстаўлены суфіксацыяй, прэфіксацыяй і канфіксацыяй. Відавочна, што кожны лексічна-граматычны клас слоў валодае індывідуальным наборам словаўтваральных падтыпаў і мадэляў. Мы прапануем аналізаваць беларускія матэматычныя тэрміны, утвораныя марфалагічным спосабам, на граматычна-дэрывацыйным узроўні, зыходзячы з часцінамоўнай прыналежнасці матываванага і матывавальнага слоў. Тэрміны ў межах пэўнага спосабу ўтварэння разглядаюцца па асобных тэрмінаўтваральных мадэ-

лях, у якія яны аб'яднаныя на аснове агульнасці дэрывацыйных сродкаў. Спецыфіка матэматычнай тэрміналогіі заключаецца ў перавазе семантычна суадносных груп тэрмінаў, таму побач з лінейным спосабам падачы матэрыялу, з дапамогай якога апісваецца абгульненае значэнне найбольш прадуктыўных утваральных фармантаў, мы шырока выкарыстоўваем і нелінейны спосаб падачы матэрыялу. Намі прыняты наступныя абазначэнні: **Sub** – лац. substantivum (назоўнік), **Adj** – лац. adjectivum (прыметнік), **Adv** – лац. adverbium (прыслоўе), **Num** – лац. numeralia (лічэбнік), **Verb** – лац. verbum (дзеяслоў).

1. Суфіксальны спосаб тэрмінаўтварэння заключаецца ў далучэнні суфікса да ўтваральнай асновы. З дапамогай суфіксацыі ў бела-

рускай матэматычнай тэрміналогіі могуць утварацца назоўнікі, прыметнікі, дзеясловы і прыслоўі.

1.1. Аднакампанентавыя **тэрміны-субстантывы** ўсіх трох родаў утвараюцца суфіксальным спосабам ад субстантываў, ад'ектываў і вербатываў па 26 асноўных мадэлях (табл. 1).

Табліца 1

Суфіксальнае ўтварэнне тэрмінаў-назоўнікаў

База	Фармант	Вытворны тэрмін
Sub	-ак(-як-)	ступн-як-(\emptyset)
	-іўнік-	часц-іўнік-(\emptyset)
	-мень-	куч-мень-(\emptyset)
	-льніц-	паказа-льніц-(а)
	-ын(-ін-)	лічб-ін-(а), часц-ін-(я)
Adj	-асць	адьтыўн-асць-(\emptyset), арн-асць-(\emptyset), дыскрэтн-асць-(\emptyset) і інш. (314)
	-ень-	ров-ень-(\emptyset)
	-ік-	пэўн-ік-(\emptyset), папярочн-ік-(\emptyset)
	-ын(-ін-)	бальш-ын-(я), крыв-ін-(я)
	-язь	дроб-язь-(\emptyset)
-яч-	кругл-яч-(\emptyset)	
Verb	-ак(-як-)	круж-ак-(\emptyset), луч-ак-(\emptyset), развяз-ак-(\emptyset)
	-ацыj(-яцыj-)	інтэрпал-яцj-(а), метрjв-ацj-(а), рандаміз-ацj-(а) і інш. (77)
	-в-	зьліч-в-(\emptyset)
	-ік-	адрозн-ік-(\emptyset)
	-нік-	дзель-нік-(\emptyset), ліч-нік-(\emptyset), множ-нік-(\emptyset), склад-нік-(\emptyset) і інш. (6)
	-льнік-	нармава-льнік-(\emptyset), паказа-льнік-(\emptyset)
	-ніц-	перасеч-ніц-(а)
	-j	адмоў-j-(\emptyset)
	-к-	згорт-к-(а), датасоў-к-(а), разгорт-к-(а)
	-н-	адпавед-н-(я)
	-нн-	галінава-нн-(е), дыферэнцава-нн-(е), ступенява-нн-(е) і інш. (177)
	-анн-	даконч-анн-(е)
	-энн-	акрэсл-энн-(е), вымяр-энн-(е), зліч-энн-(е), (энн-)
	-ув(-ів-)	дзел-ів-(а), зменш-ув-(а), сеч-ув-(а), цеч-ув-(а)
	-ын(-ін-)	акруж-ын-(а), атвор-ын-(а)

Пры суфіксальным утварэнні тэрмінаў-субстантываў у беларускай матэматычнай тэрміналогіі прадуктыўнымі з'яўляюцца суфіксы **-асць**, **-ацыj(-яцыj-)**, якія ўдзельнічаюць у дэрывацыі назоўнікаў жаночага роду, і суфіксы **-нн-**, **-энн-(енн-)**, што ўтвараюць назоўнікі ніякага роду. З дапамогай суфікса **-асць** утвараюцца тэрміны для намінацыі стану або адцягненых прыкмет, якасцяў і пад. Суфікс **-ацыj(-яцыj-)** вылучаецца ў тэрмінах-назоўніках са значэннем працэсуальнасці або выніку дзеяння, намінаванага матывавальным словам. Суфіксы **-нн-** і **-энн-(енн-)** удзельнічаюць ва ўтварэнні назоўнікаў ніякага роду і паказваюць на адцягненую працэсуальную прыкмету або дзеянне, якое суадносіцца з тым, што названа ўтваральнай дзеяслоўнай асновай.

1.2. У беларускай матэматычнай тэрміналогіі шэраг тэрмінаў-субстантываў утвораны з дапамогай **нулявой суфіксацыі** (табл. 2), пры якой дэрывацыйным сродкам выступае не матэрыяльна выражаны, а нулявы суфікс.

Табліца 2

Нульсуфіксальнае ўтварэнне тэрмінаў-субстантываў

База	Фармант	Вытворны тэрмін
Adj	- \emptyset -	адпаведн- \emptyset -(я), насцень- \emptyset -(\emptyset), пазем- \emptyset -(\emptyset)
Verb	- \emptyset -	аварот- \emptyset -(\emptyset), нарыс- \emptyset -(\emptyset), прамер- \emptyset -(\emptyset), працін- \emptyset -(\emptyset) і інш. (10)
	- \emptyset -	вымог- \emptyset -(а), перасеч- \emptyset -(а)
	- \emptyset -	аб'ём- \emptyset -(\emptyset)

1.3. Аднакампанентавыя **тэрміны-прыметнікі** з дапамогай суфіксацыі могуць утварацца па 17 дэрывацыйных мадэлях пераважна ад субстантываў, а таксама ад вербатываў, ад'ектываў і нумератываў (табл. 3).

Табліца 3.

Суфіксальнае ўтварэнне тэрмінаў-прыметнікаў

База	Фармант	Вытворны тэрмін	
Sub	-ав(-ов-, -ев-, -ёв-)	дзв'юнкт-ав-(ь), квадрат-ов-(ь), модуль-ев-(ь), часцін-ёв-(ь) і інш. (70)	
	-ават-	канус-ават-(ь), крыв-ават-(ь), сфер-ават-(ь) і інш. (6)	
	-аў(-еў-)	адамар-аў-(\emptyset), ламберт-аў-(\emptyset), якобі-еў-(\emptyset) і інш. (39)	
	-іст-	хвал-іст-(ь)	
	-аіст-	рэч-аіст-(ь)	
	-н-	акцэсар-н-(ь), град'єнт-н-(ь), дысперсій-н-(ь) і інш. (419)	
	-альн-(-яльн-)	канаід-альн-(ь), пірамід-альн-(ь), рамбаід-альн-(ь), цыклаід-альн-(ь) і інш. (10)	
	-анальн-	прапарцый-анальн-(ь)	
	-ск-	інтуіцыянісц-[ск]-(\emptyset), канструктывісц-[ск]-(\emptyset), рэлятывісц-[ск]-(\emptyset)	
	-чат-	ліней-чат-(ь)	
	-част-	зор-част-(ь), ліней-част-(ь), труб-част-(ь)	
	-ыўн(-іўн-)	дзв'юнкт-ыўн-(ь), індукт-ыўн-(ь), рэгрэс-іўн-(ь) і інш. (27)	
	-ыяльн-	вектар-ыяльн-(ь)	
	Adj	-аўск-	гельдэр-аўск-(і)
	Num	-іст-	два-іст-(ь)
Verb	-іст-	перарыв-іст-(ь)	
	-льн-	інтэграва-льн-(ь), камутава-льн-(ь), кубава-льн-(ь) і інш. (165)	

Выключна высокую прадуктыўнасць пры суфіксальным утварэнні тэрмінаў-прыметнікаў праяўляюць рэгулярныя суфіксы **-ав(-ов-, -ев-, -ёв-)**, **-н-**, **-ыўн(-іўн-)**, якія далучаюцца да назоўнікавых асноў і ўдзельнічаюць у дэрывацыі прыметнікаў з агульным значэннем уласцівасці да таго або суаднесенасці з тым, што названа матывавальным словам. Адносна высокай прадуктыўнасцю ў матэматычнай тэрміналогіі

Табліца 5.

Прэфіксальнае ўтварэнне тэрмінаў-назоўнікаў

База	Фармант	Вытворны тэрмін
Sub	анты-	<i>анты-інверсія, анты-інвалюцыя, анты-інстантон, анты-рух і інш. (9)</i>
	без-	<i>без-адмоўнасць</i>
	дэ-	<i>дэ-кадаванне, дэ-кампазіцыя</i>
	дэз-	<i>дэз-арыентацыя</i>
	звыш-	<i>звыш-збежнасць, звыш-мова звыш-слова</i>
	ка-	<i>ка-вобраз, ка-вѣмернасць, ка-цѣкл, ка-ядро і інш. (7)</i>
	контр-(контра-)	<i>контра-варыянт, контра-мадэль, контр-прыклад</i>
	мета-	<i>мета-мова</i>
	над-	<i>над-мова, над-колца, над-мноства, над-поле</i>
	не-(ня-)	<i>не-дапаўняльнасць, не-паралельнасць, не-развязальнасць, ня-лішак і інш. (10)</i>
	пад-	<i>пад-абсяг, пад-граф, пад-модуль, пад-краты і інш. (14)</i>
	пера-	<i>пера-нармоўка</i>
	прад-	<i>прад-база, прад-мера, прад-мова, прад-лучок і інш. (6)</i>
	пра-	<i>пра-вобраз</i>
	псеўда-	<i>псеўда-базіс, псеўда-здабытак, псеўда-скаляр, псеўда-ўвагнутасць і інш. (20)</i>
су-	<i>су-вѣмернасць су-дотык, су-множнік</i>	
суб-	<i>суб-вѣзначнік, суб-дыскрѣмінант, суб-дыферэнцыял, суб-нармаль і інш. (9)</i>	
супер-	<i>супер-абсяг, супер-група, супер-мартынгал, супер-мнагастайнасць і інш. (9)</i>	

вызначаецца таксама суфікс **-альн-(-яльн-)**, з дапамогай якога ўтвараюцца тэрміны з агульным значэннем валодання прыкметай, якасцю або ўласцівасцю, названай матывавальным словам, а таксама суфікс **-льн-**, які ўдзельнічае ў дэрывацыі тэрмінаў-ад'ектываў з агульным значэннем прызначанасці для выканання дзеяння, намінаванага матывавальнай вербатунай асновай. Шэраг матэматычных тэрмінаў-ад'ектываў эпанімічнага характару ўтвараюцца з дапамогай далучэння да асноў уласных назоўнікаў суфіксаў **-аў-(-еў-)**, якія паказваюць на суадноснасць паняцця з канкрэтнай асобай.

1.4. Тэрміны-дзеясловы з дапамогай суфіксацыі могуць утварацца ад асноў субстантываў з дапамогай высокапрадуктыўнага фарманта **-ава-(-ява-)**: аксіям-ава-ць, інтэгр-ава-ць, каран-ява-ць і інш. (30 адзінак) і малапрадуктыўнага фарманта **-ызава-**: алгебр-ызава-ць, параметр-ызава-ць і інш. (4 адзінкі), якія ўдзельнічаюць ва ўтварэнні пераходных і непераходных дзеясловаў незакончанага трывання з агульным значэннем дзеяння, што мае дачыненне да намінаванага ўтваральнай асновай.

1.5. Тэрміны-прыслоўі ў беларускай матэматычнай тэрміналогіі ўтвараюцца суфіксальным спосабам ад прыметнікавых і назоўнікавых асноў па 3 асноўных мадэлях (табл. 4).

Табліца 4.

Суфіксальнае ўтварэнне тэрмінаў-прыслоўяў

База	Фармант	Вытворны тэрмін
Adj	-а	<i>дыяметральн-а, парабалічн-а, паралельн-а, рэлятывійн-а і інш. (25)</i>
Sub	-амі	<i>пар-амі, частк-амі, член-амі</i>
Num	-ойчы	<i>дв-ойчы; тр-ойчы</i>

Максімальнай для дадзенай часціны мовы рэгулярнасцю ўтварэння характарызуецца адвербатывы з прадуктыўным суфіксам **-а**, які паказвае на агульнае значэнне акалічнаснай прыкметы.

2. Прэфіксальны спосаб тэрмінаўтварэння характарызуецца далучэннем прыстаўкі да ўтваральнай асновы. У беларускай матэматычнай тэрміналогіі з дапамогай прэфіксальнага спосабу ўтвараюцца назоўнікі, прыметнікі, дзеясловы і прыслоўі.

2.1. Прэфіксальнаўтвораныя **тэрміны-назоўнікі** мужчынскага, жаночага і ніякага роду рэпрэзентуюцца 18 асноўнымі мадэлямі (табл. 5).

Такім чынам, пры прэфіксальнай дэрывацыі тэрмінаў-назоўнікаў прадуктыўнымі з'яўляюцца наступныя фарманты: **анты-, не-(ня-), пад-, псеўда-, суб-, супер-**. Прэфікс **анты-** ўдзельнічае ва ўтварэнні субстантываў са значэннем супрацьлегласці, апазіцыйнасці, а прыстаўка **не-(ня-)** паказвае на адсутнасць таго ці

супрацьлегласць таму, што названа матывавальнай асновай. З дапамогай фарманта **пад-** утвараюцца субстантывы (у тым ліку і *pluralia tantum*) са значэннем часткі, падзелу цэлага і падпарадкаванасці таму, што называецца ўтваральнай асновай. Рэгулярная і прадуктыўная словаўтваральная адзінка псеўда- ўтварае тэрміны з агульным значэннем несапраўднасці або імітацыйнасці. Прэфікс **суб-** паказвае на падпарадкаванасць таму, што называецца матывавальным назоўнікам. Прыстаўка **супер-** ўдзельнічае ва ўтварэнні субстантываў з агульным значэннем праяўлення павышанай ці найвышэйшай ступені якасці.

2.2. Тэрміны-ад'ектывы могуць утварацца з дапамогай прэфіксальнага спосабу па 15 асноўных мадэлях (табл. 6).

Семантыка найбольш прадуктыўных ад'ектыўных прэфіксаў у цэлым супадае з семантыкай адпаведных прэфіксаў субстантываў. Аднак пры дэрывацыі прыметнікаў большую актыўнасць праяўляе прыстаўка **без-(бяз-, бес-, бяс-)**, якая паказвае на наяўнасць прыкметы, што характарызуецца супрацьлегласцю якасці ў параўнанні з тым, што названа ўтваральнай асновай.

Табліца 6

Прэфіксальнае ўтварэнне
тэрмінаў-прыметнікаў

База	Фармант	Вытворны тэрмін
Adj	ан-	ан-гарманічны
	анты-	анты-паралельны
	без-(бяз-, бес-, бяс-)	без-віхорны, бес-кааліцыйны, бес-стасоўны, бяс-квантарны і інш. (12)
	гіпер-	гіпер-артаганальны, гіпер-геаметрычны, гіпер-квадратны, гіпер-эліптычны
	контра-	контра-градыентны
	мета-	мета-цыклічны
	над-	над-нармальны
	не-(ня-)	не-кангруэнтны, не-паралельны, не-тэрмінальны і інш. (43)
	пад-	пад-каранёвы, пад-карэнны, пад-ынтэгральны
	перад-	перад-апошні
	су-	су-фокусны
	суб-	суб-гарманічны
	супер-	супер-гарманічны
	супраць-	супраць-дваісты
псеўда-	псеўда-дыферэнцыйны, псеўда-сферычны, псеўда-ўнітарны, псеўда-эліптычны і інш. (7)	

2.3. Прэфіксальны спосаб словаўтварэння ў беларускай матэматычнай тэрміналогіі не знайшоў значнага пашырэння пры дэрывацыі **дзеясловаў**. Намі выяўлена толькі 10 прэфіксальнаўтвораных вербатываў, аб'яднаных у 4 дэрывацыйныя мадэлі, са значэннем завяршэння пэўнага матэматычнага дзеяння (табл. 7).

Табліца 7

Прэфіксальнае ўтварэнне
тэрмінаў-дзеясловаў

База	Фармант	Вытворны тэрмін
Verb	ад-	ад-ступняваць
	за-	за-нумараваць, за-праграмаваць, за-фіксаваць, за-штрыхваць
	пера-	пера-нумараваць
	пра-	пра-дыферэнцаваць, пра-інтэграваць, пра-лагарытмаваць, пра-ступняваць

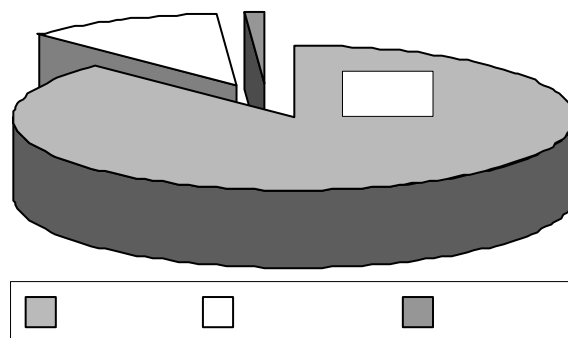
3. Канфіксальны спосаб тэрмінаўтварэння заключаецца ў далучэнні да ўтваральнай асновы фарманта, у склад якога ўваходзяць прыстаўка і суфікс. З дапамогай канфіксаў у беларускай матэматычнай тэрміналогіі могуць утварацца назоўнікі, прыметнікі, дзеясловы і прыслоўі (табл. 8). Як сведчыць праведзены аналіз, тэрміны-назоўнікі ўтвараюцца ад субстантываў, ад'ектываў і нумератываў, тэрміны-дзеясловы – ад назоўнікаў, дзеясловаў і лічэбнікаў па 5 асноўных мадэлях, тэрміны-прыметнікі – ад субстантываў і вербатываў па 6 мадэлях, а тэрміны-прыметнікі – ад субстантываў па адной дэрывацыйнай мадэлі.

Табліца 8

Канфіксальнае ўтварэнне тэрмінаў

Часціна мовы	База	Фармант	Вытворны тэрмін
Sub	Sub	ад- + -к-	ад-сот-к-(а)
		на- + -нік-	на-кут-нік-(θ)
	Adj	ус- + -ін-	ус-кос-ін-(а)
		ус- + -ніц-	ус-кось-ніц-(а)
Adj	Num	ад- + -ак-	ад-сот-ак-(θ)
	Sub	ад- + -ав-	ад-цэнтр-ав-(ь)
		бес- + -ав-(-ов-)	бес-кантэкст-ав-(ь), бес-канц-ов-(ь)
		бес- + -н-	бес-наварот-н-(ь), бес-памер-н-(ь)
		па- + -н-	па-літар-н-(ь)
	Verb	да- + -ав-	да-цэнтр-ав-(ь)
Verb	Sub	пад- + -оўва-	пад-сум-оўва-(ць)
		пра- + -ава-	пра-вех-ава-(ць)
	Verb	па- + -oi-	па-тр-oi-(ць)
		пад- + -ва-	пад-ліч-ва-(ць)
Adv	Sub	пры- + -ва-	пры-ліч-ва-(ць)
		па- + -а	па-ступенн-а, па-членн-а

Такім чынам, марфалагічны спосаб словаўтварэння ў беларускай матэматычнай тэрміналогіі характарызуецца высокай прадуктыўнасцю. З дапамогай асноўных разнавіднасцей гэтага спосабу (дыягр. 1) утворана 1770 матэматычных тэрмінаў, што складае 33,8 % ад агульнай колькасці аднакампанентавых спецыяльных найменняў.



Рыс. Роля разнавіднасцей марфалагічнага спосабу ў дэрывацыі аднакампанентавых беларускіх матэматычных тэрмінаў

SUMMARY

In scientific work features of functioning of a morphological way of formation of terms of the Belarusian mathematical terminology are described. The basic types of the given way of word-formation and features of their functioning are analyzed.

УДК 81'373.211.1

В. П. Андрэевіч

СТРУКТУРА, УТВАРЭННЕ, ПАШЫРЭННЕ БЕЛАРУСКІХ АЙКОНІМАЎ, СУАДНОСНЫХ З ЖАНОЧЫМІ ІМЁНАМІ

Этымалогія большасці беларускіх айконімаў узыходзіць да антрапанімічных утварэнняў. Гэта адметнасць найменняў населеных пунктаў мае свае сацыяльныя і эканамічныя падставы. На думку В. П. Лемцюговай, сутнасць іх заключаецца ў тым, што ўзнікненне айконімаў антрапанімічнага паходжання звязана са старой сістэмай гаспадаркі, характэрнай прыкметай якой з'яўляецца раздробненасць землеўладання. Кожны кавалак зямлі (паўзямля, палавіца, дзельніца, доля і г. д.) знаходзіўся ва ўласнасці асобных сялянскіх сем'яў або родаў і часцей за ўсё называўся па імені галоўнага ў родзе ці сям'і, звычайна, мужчыны [1, с. 73]. Гэты факт тлумачыцца і колькаснымі суадносінамі паміж айконімамі, утворанымі ад мужчынскіх імёнаў, і найменнямі, суадноснымі з жаночымі імёнамі (адпаведна 92 % – 8 %). Відавочна, што апошнія складаюць значна меншы пласт сярод лексічных адзінак у агульнай айканімічнай сістэме Беларусі. Усяго намі занатавана 139 найменняў (181 населены пункт), утвораных ад жаночых імёнаў. Сярод іх найбольшай папулярнасцю вылучаюцца айконімы, суадносныя з антрапанімамі **Любоў, Сафія і Ганна**.

Аналіз сабранага фактычнага матэрыялу сведчыць, што імя **Любоў** стала асновай для ўтварэння 11 айконімаў (11 населеных пунктаў). Афіцыйная беларуская форма імя **Любоў** у аснове толькі наймення *Любоў (Жлоб.)*.

Ад размоўна-бытавой формы **Люба** паходзяць айконімы *Любава (Шум.), Любаўка (Маг.), Любін (Пух.), Любішкі (Брасл.), Любічы (Кліч.), Любавічы (Жытк.)*.

Эмацыянальна-ацэначныя формы **Любка, Любашка, Любейка** маюць у аснове найменні *Любкаўшчына (Стаўбіц.), Любкі (Віл.), Любашкі (Кам.), Любейкі (Лях.)*.

З імем **Сафія** суадносяцца 10 айконімаў, якія з'яўляюцца назвамі 16 населеных пунктаў. Ад афіцыйнай беларускай формы імя **Сафія** ўтвораны найменні *Сафіеўка (Маг.), Сафіеўка (Арш.), Сафееўка (Краснап.), Сафіёва (Гродз.), Сафійск (Маг.)*.

Размоўна-бытавая форма **Зося** стала асновай айконімаў *Зосіна (Віл., Дзярж., Дзятл., Кобр., Лёзн., Паст., Пух.), Зоськава (Арш.), Вялікі Зосін (Пруж.), Малы Зосін (Пруж.)*.

Ад эмацыянальна-ацэначнай формы **Сонька** ўтворана найменне *Сонькі (Пол.)*.

Даволі шматколькаснай з'яўляецца група айконімаў, суадносных з імем **Ганна**. Намі занатавана 9 айконімаў (14 населеных пунктаў). Афіцыйную беларускую форму Ганна маюць у аснове айконімы *Ганнаўка (Клім.-3, Хоц.), Ганнаполле (Чач.)*.

Ад размоўна-бытавой формы **Анна** ўтворана найменне *Аннаўка (Раг.)*.

Эмацыянальна-ацэначныя формы **Ганька, Ганка, Ганута, Анюта** сталі ўтваральнымі асновамі найменняў *Ганькава (Віц.-2), Ганькі (Слон.), Ганькавічы (Валож., Пін.), Ганкавічы (Беш.), Ганутава (Пух.), Анюціна (Чэрык.)*.

Па агульных дэрывацыйных крытэрыях айконімы, суадносныя з жаночымі імёнамі, выразна падзяляюцца на 3 групы: **простыя, складаныя і састаўныя**. Пераважную большасць найменняў складаюць простыя найменні, якія налічваюць каля 87 % ад агульнай колькасці прааналізаваных анамастычных адзінак. Яны могуць мець форму адзіночнага ліку (каля 77 % ад агульнай колькасці простых айконімаў) і множнага (прыкладна 23 %). Сярод простых айконімаў у форме адзіночнага ліку пераважаюць суфіксальныя ўтварэнні. Пры аналізе фактычнага матэрыялу намі зафіксавана 84 айконімы (117 населеных пунктаў) ці каля 90 %. Найбольш прадуктыўнымі з'яўляюцца фарманты **-ін (-ын), -іна (-ына), -ава (-ова), -аўка (-оўка)**: *Алесіна (Смал.), Варварына (Б.-Каш., Чав.), Евіна (Гарад.), Кулінчына (Верхнядзв.), Магдалін (Кобр.), Наталіна (Мёр.), Томіна (Чач.), Альбінова (Брасл.), Лейлава (Віл.), Паўлінава (Глыб., Докш.), Ядвігава (Брасл.), Анастасеўка (Б.-Каш.), Ірынаўка (Ветк.), Лідаўка (Шум.) і інш.*

Сярод простых айконімаў множнага ліку пераважаюць назвы суфіксальна-флексійнага ўтварэння. Гэта група найменняў складае 15 айконімаў (16 населеных пунктаў) ці каля 54 % ад агульнай колькасці множналікавых айконімаў. Самымі прадуктыўнымі адзначаны фарманты **-авічы (-овічы), -ічы (-ычы), -ішкі (-ышкі), -цы, -аўцы (-оўцы)**: *Алёнавічы (Тал.), Ганькавічы (Валож., Пін.), Любавічы (Жытк.), Барбарычы (Гродз.), Любішкі (Брасл.), Акулінцы (Маг.), Марынцы (Чашн.), Аленкаўцы (Шч.) і інш.* Меншую групу складалі найменні флексійнага ўтварэння. Усяго занатавана 13 айконімаў (15 населеных пунктаў) ці 46 % ад агульнай колькасці множналікавых найменняў *Барбары*

(Рэч.), Васіліны (Паст.), Матрункі (Маз.), Хадоркі (Ашм., Івац.), Параскі (Пол.).

Айконімы-кампазіты ў агульнай айканімічнай сістэме складаюць каля 10 % (Ганнаполле (Чач.), Ірынполле (Леп.), Кацярынполле (Хоц.), Тэкліполле (Дзярж.), састаўныя назвы – прыкладна 3 % (Вялікі Зосін (Пруж.), Малы Зосін (Пруж.), Новы Любавін (Б.-Каш.), Новая Мар'еўка (Жлоб.).

У адпаведнасці з гукавой працягласцю айконімы, суадносныя з жаночымі імёнамі, маюць у сваім складзе ад 4 да 14 фанем. Найбольш распаўсюджанымі з'яўляюцца айконімы з 7–10 фанемамі (Адэліна, Альбінова, Ганаратаў, Крыстынова і інш.), а адзінкавыя – з 14 (Новая Мар'еўка). Такім чынам, сярэдняя фанетычная працягласць прааналізаваных айконімаў складае 8 – 9 гукі.

На даследуемай тэрыторыі найбольш пашыранымі з'яўляюцца чатырохскладовыя айконімы, якія складаюць прыкладна 45 % ад агульнай колькасці зафіксаваных аднаслоўных найменняў (Алесіна, Любавіна, Ядвігава і інш.), і трохскладовыя айконімы (каля 31 %): Евіна, Лейлава, Лідзіна і інш..

Аналіз акцэнтных асаблівасцей айконімаў, суадносных з жаночымі імёнамі, выявіў наяўнасць у іх складзе 6 акцэнтных тыпаў: націск на першым складзе маюць 34 айконімы (каля 25 %): Любаўка, Сонькі, Тэклеўка і інш.; на другім складзе – 53 айконімы (прыкладна 9 %): Людмілін, Надзейкавічы, Параскі і інш.; на трэцім складзе – 37 айконімаў (каля 27 %): Ізабелін, Катрынова, Крыстынова і інш.; на чацвёртым складзе – 9 айконімаў (прыкладна

7 %): Екацярынкава, Александрыя, Кацярынполле і інш.; на пятым складзе – 1 айконім (каля 0,7 %): Александрыно; на шостым складзе – 1 айконім (прыкладна 0,7 %): Екацярынадаль.

Такім чынам, праведзены аналіз айконімаў, суадносных з жаночымі імёнамі, паказаў, што на тэрыторыі Беларусі выкарыстоўваюцца 139 такіх найменняў (181 населены пункт). Пераважную большасць з іх складаюць простыя назвы ў форме адзіночнага ліку, утвораныя пры дапамозе фармантаў **-ін (-ын), -іна (-ына), -ава (-ова), -аўка (-оўка)**. Найбольш распаўсюджанымі з'яўляюцца айконімы з сярэдняй фанетычнай працягласцю 8–9 гукі, чатырохскладовай будовы і націскам на другім складзе.

У межах сучаснай Беларусі айконімы, суадносныя з жаночымі імёнамі, утвараюць суцэльную зону, за выключэннем асобных раёнаў цэнтральнай і паўднёвай частак Беларусі. Найбольшая канцэнтрацыя назваў зафіксавана ў Браслаўскім, Мёрскім, Мядзельскім, Пухавіцкім і Буда-Кашалёўскім раёнах.

ЛІТАРАТУРА

1. Лемцюгова В. П. Беларуская айканімія. Лінгвістычны аналіз назваў населеных пунктаў Мінскай вобласці. Мн., 1970.

SUMMARY

On the lexico-semantic, grammatical structural levels the author of the article systematizes and gives the description of oikonyms which correspond to the names of women and describe areal localization of 139 oikonyms which are the names of 181 localities.

УДК 81'1

Т. А. Паўлоўская

ДА ПРАБЛЕМЫ ВЫВУЧЭННЯ МАЎЛЕННЯ ГАРАДСКОГА НАСЕЛЬНІЦТВА

Даследаванне маўленчай сітуацыі ў горадзе – адна з найважнейшых задач сацыялінгвістычнай навукі. Зараз горад уяўляе сабою складаную, шматпланавую з'яву. Насельніцтва яго, як правіла, неаднастайнае па сваім складзе (сацыяльным, нацыянальным, узроставым), адукацыйным узроўні і г. д., што істотна ўплывае на маўленчую сітуацыю ў гарадскім асяроддзі. Выкарыстанне той ці іншай мовы залежыць ад шэрагу сацыяльных, гістарычных, эканамічных, культурных і псіхалагічных фактараў. Таму асноўную ўвагу неабходна скіроўваць

на вывучэнне механізму і вынікаў міжмаўленчай і ўнутрымаўленчай інтэрферэнцыі, характар двухмоўя ці шматмоўя, індывідуальных асаблівасцей маўлення жыхароў.

Навуковая і практычная актуальнасць даследуемай праблемы вызначаецца ў першую чаргу зместам самога паняцця сацыяльнай лінгвістыкі, якое ўключае ў сябе вывучэнне мовы ў яе разнастайных адносінах да грамадства, тых ці іншых калектываў яе носбітаў, сацыяльных умоў функцыянавання мовы. Практычная значнасць даследавання маўленчай сітуацыі ў гарадскім асяроддзі абумоўлена і пэўнымі

адукацыйнымі патрэбамі, якія закранаюць розныя аспекты лінгвістычнага навучання ў краіне, у тым ліку і ўплыў адной мовы на працэс засваення навучэнцамі другой. А міжмаўленчая інтэрферэнцыя, як вядома, нярэдка прыводзіць да парушэння нормаў суіснуючых моў пры двухмоўі.

Сацыялінгвістычныя даследаванні маўлення жыхароў горада вельмі важныя для грамадства ў многіх адносінах. Гэтае маўленне часта з'яўляецца асновай літаратурнай мовы. Таму, не ведаючы «моўны побыт горада», часам цяжка растлумачыць узнікненне, стылістычнае размеркаванне і пашырэнне тых ці іншых асаблівасцей літаратурнай мовы. Без сур'ёзнага аналізу ўсіх аспектаў гарадскога маўлення немагчыма ацаніць канкрэтны ўплыў кожнай сацыяльнай групы на развіццё сучаснай літаратурнай мовы, культуры, а праз іх – і на ўсю сукупнасць сацыяльных умоў наогул [6, с. 4].

Значнае развіццё савецкай сацыялінгвістыкі было прадвызначана ў першую чаргу дастаткова складанай маўленчай сітуацыяй, што складалася на той час у Савецкім Саюзе. І калі, напрыклад, амерыканская сацыялінгвістыка перш за ўсё звярталася да макрасацыялінгвістычнай праблематыкі пры аналізе розных пытанняў у замежных краінах, то для савецкіх навукоўцаў найбольш актуальным, асабліва ў 1960–1970 гады, было вывучэнне развіцця маўленчай сітуацыі ў сваёй краіне, якая вызначалася імі як «сукупнасць моў, падмоў і функцыянальных стыляў, што абслугоўваюць зносіны ў адміністрацыйна-тэрытарыяльным аб'яднанні і этнічнай агульнасці» [12, с.79–80]. Акрамя аб'ектыўных параметраў маўленчай сітуацыя ўключае і важны суб'ектыўны аспект – тыя сацыяльныя ўстаноўкі, якіх прытрымліваюцца ў дачыненні да вызначаных сістэм члены адпаведных маўленчых калектываў [18, с.134].

Нягледзячы на значную колькасць навуковых распрацовак, паняцце **маўленчай сітуацыі** па-ранейшаму належыць да ліку недастаткова распрацаваных у сучасным мовазнаўстве. Перш за ўсё тут варта ўзгадаць погляды на гэтае пытанне Дж. Грынберга і В. А. Аўрорына. Так, Дж. Грынберг прапануе разглядаць маўленчую сітуацыю ў пяці разнастайных аспектах: лінгвістычным, дэмаграфічным, сацыялагічным, сацыяльна-псіхалагічным і палітычным [15, с.68–69]. У лінгвістычным аспекце маўленчая сітуацыя даследуецца з пункту погляду класіфікацыі моў і іх дыялектаў, суадносінаў літаратурнай мовы з іншымі формамі існавання нацыянальнай мовы, характару аднамоўя, двухмоўя або шматмоўя і г. д. Дэмаграфічны аспект прадугледжвае высвятленне

суадносінаў тых ці іншых форм мовы і розных моў у залежнасці ад полу і ўзросту гаворачых і іх этнічнай прыналежнасці. Сацыялагічны план вывучэння маўленчай сітуацыі патрабуе ўстаўлення колькасных і якасных характарыстык сацыялектаў, г. зн. варыянтаў мовы (або моў), якія дэтэрмінаваны прафесійнымі, рэлігійнымі, шлюбнымі і інш. грамадскімі адзнакамі членаў дадзенага соцыуму. У сацыяльна-псіхалагічным аспекце даследуюцца адносіны гаворачых (усвядомленыя і неўсвядомленыя) да розных формаў мовы (моў), што выяўляюцца ў розных ацэнках прэстыжнасці мовы. Палітычны аспект прадугледжвае аналіз уплыву грамадскіх і палітычных арганізацый на маўленчую палітыку ўрада, адносінаў усіх дзяржаўных інстытутаў да мовы. Згодна з падыходам В. А. Аўрорына, пры характарыстыцы маўленчай сітуацыі асноўная ўвага канцэнтруецца на вылучэнні найважнейшых абавязковых аб'ектаў маўленчай сітуацыі [1, с. 115–123]. Таму аб'ектная характарыстыка (у адрозненне ад аспектнай характарыстыкі Дж. Грынберга) звязана з наступнымі крытэрыямі яе апісання: сацыяльныя ўмовы, асяроддзе і сфера ўжывання мовы, асноўныя формы існавання. Пры гэтым В. А. Аўрорын падкрэслівае, што «...маўленчая сітуацыя выяўляе сябе ў сітуацыях маўленчых актаў, і чым большая колькасць такіх мікрасітуацый апісана, тым дакладней можа быць ахарактарызавана маўленчая сітуацыя (макрасітуацыя) у таго ці іншага народа, у той ці іншай яго частцы, у той ці іншай сукупнасці народаў» [1, с. 115].

Пры даследаванні маўленчай сітуацыі горада ў першую чаргу мова вывучаецца «...у яе сацыяльным кантэксце». Такім чынам, увага сацыялінгвістаў звернута не на мову канкрэтна, не на яе знешнюю будову, а на тое, як людзі ёю карыстаюцца. Пры гэтым улічваюцца ўсе фактары, што могуць уплываць на карыстанне мовай, – ад разнастайных сацыяльных характарыстык тых, хто гаворыць (іх узрост, пол, узровень адукацыі і культуры, прафесія і г. д.) да асаблівасцей канкрэтнага маўленчага акту.

Пры вывучэнні «мовы ў яе сацыяльным кантэксце», як правіла, разглядаецца тыпалогія маўленчых сітуацый, што характарызуецца размеркаваннем сацыяльных функцый паміж рознымі мовамі і дыялектамі, якія выкарыстоўваюцца вызначаным калектывам; заканамернасці ўзаемадзеяння моў у розных сацыяльных умовах; сацыяльныя аспекты двухмоўя, шматмоўя і дыгласіі (узаемадзеянне розных сацыяльна супрацьпастаўленых падсістэм адной і той жа мовы) і, асабліва, мова ў кантэксце сацыяльнай сітуацыі; маўленчая палітыка як адна з формаў свядомага ўздзеяння грамадства на мову [19].

Пры апісанні маўленчай сітуацыі В. А. Вінаградаў лічыў, што кожную яе неабходна характарызаваць па колькасных (колькасць ідыём, якія складаюць маўленчую сітуацыю, колькасць гаворачых кожную ідыёму, колькасць камунікатыўных сфер, што абслугоўваюць кожную ідыёму, колькасць функцыянальна дамінуючых ідыём), якасных (лінгвістычныя характарыстыкі ідыём, структурна-тыпалагічныя адносіны паміж імі, функцыянальная раўназначнасць/нераўназначнасць, характар дамінуючай ідыёмы – мясцовы ці «імпартаваны») і аксіялагічных (ацэнка гаворачым розных ідыём) параметрах [2, с. 616–617].

У сучасным мовазнаўстве маўленчая сітуацыя – адно з ключавых паняццяў сацыялінгвістыкі, якое вызначаецца як сукупнасць формаў існавання мовы (моў, рэгіянальных кайнэ, тэрытарыяльных і сацыяльных дыялектаў і г. д.), што абслугоўваюць кантынуум зносін у акрэсленым этнічным асяродку ці адміністрацыйна-тэрытарыяльным аб'яднанні. Навукоўцы вылучаюць дзве групы маўленчых сітуацый: экзагლოსныя – сукупнасці розных моў і эндагლოსныя – сукупнасці падсістэм адной мовы. Экзагლოსныя і эндагლოსныя сітуацыі могуць быць збалансаваныя, калі іх кампаненты функцыянальна раўназначныя, і незбалансаваныя, калі іх кампаненты размеркаваны па розных сферах зносін і сацыяльных груп [2, с.80–82; 11, с.116–142]. Асабліва ўвага пры гэтым надаецца праблеме сацыялагічных аспектаў вывучэння білінгвізму і шматмоўя, а таксама непазбежных іх вынікаў – запазычвання, інтэрферэнцыі, канвергенцыі, калькавання; выяўленню тыпаў двухмоўя: масавага, індывідуальнага, поўнага, частковага, змешанага; функцыянавання тыпаў білінгвізму ў розных сферах і асяродках моўнага прымянення; устанавлення ролі двухмоўя ў сферы адукацыі, выхавання, навукі, культуры, юрыспрудэнцыі, бізнесу.

Праблема сацыяльных аспектаў білінгвізму і дыгласіі (узаемадзеяння розных сацыяльна супрацьпастаўленых падсістэм адной мовы) – адна з важнейшых сацыялінгвістычных праблем. Ва ўмовах білінгвізму дзве мовы суіснуюць у межах аднаго калектыву, які выкарыстоўвае іх у разнастайных сацыяльных сітуацыях. Пры дыгласіі падобныя адносіны назіраюцца паміж рознымі формамі існавання адной мовы (літаратурнай мовай і кайнэ, або дыялектамі і г. д.).

Савецкія сацыялінгвісты актыўна вывучалі маўленчую сітуацыю ў розных рэгіёнах свету, што адлюстравана ў шэрагу манаграфічных прац [5, 7, 13–14, 17]. Аднак асноўная ўвага мовазнаўцаў надавалася вывучэнню маўленчай сітуацыі ў Савецкім Саюзе, а сацыялінгвістычны аналіз «моўнага жыцця» шматна-

цыянальнай дзяржавы быў накіраваны перш за ўсё на супастаўленне моў у функцыянальным аспекце, г. зн. параўнанне функцыянальнай магутнасці ідыёмаў, што ўваходзяць у маўленчую сітуацыю [11].

У Беларусі вытокі сацыялінгвістычных даследаванняў бяруць пачатак ад прац Я. Ф. Карскага і П. А. Бузюка. Пазней распрацоўка гэтага пытання звязана з імёнамі такіх навукоўцаў, як А. Я. Міхневіч, А. А. Лукашанец, Л. Ц. Выгонная, В. К. Шчэрбін, А. І. Шчарбакоў, А. І. Жураўскі, Г. П. Кліменка, А. Я. Супрун, П. П. Шуба, А. І. Падлужны, П. В. Садоўскі і інш. [3–4, 10, 15–16].

Ва ўмовах Рэспублікі Беларусь практычная каштоўнасць вывучэння блізкароднаснага двухмоўя відавочная ў першую чаргу на ўсіх стадыях навучання беларускай і рускай мовам. Беларуская фанетыка інтэрферыраванага рускага маўлення дазваляе дыягнаставаць найбольш верагодныя сістэматычныя, частотныя памылкі з мэтай іх выпраўлення і папярэджвання. Аналіз памылак інтэрферыраванага маўлення дазваляе глыбей вывучыць фанетычныя з'явы, устанавіць стабільнасць вызначаных гукавых характарыстык, дынаміку іх трансфармавання ў спантаным маўленні.

Пры сацыялінгвістычных даследаваннях акрамя агульналінгвістычных метадаў выкарыстоўваецца шэраг спецыфічных, характэрных толькі для гэтай лінгвістычнай галіны: метады збору матэрыялу, метады яго апрацоўкі, метады ацэнкі дакладнасці і інтэрпрэтацыі атрыманых дадзеных [19]. У першай групе пераважаюць метады, запазычаныя з сацыялогіі, сацыяльнай псіхалогіі і часткова з дыялекталогіі, у другой і трэцяй значная ўвага надаецца розным метадыкам матэматычнай статыстыкі. Пры зборы фактычнага матэрыялу выкарыстоўваюцца анкетаванне, інтэрв'юіраванне, уключанае назіранне, сацыялагічны (сацыялінгвістычны) эксперымент, некаторыя прыёмы матэматычнай статыстыкі, мадэляванне сацыяльна дэтэрмініраванай маўленчай дзейнасці з дапамогай «сацыялінгвістычных правілаў», г. зн. сацыяльна абумоўленых правілаў зараджэння выказвання, вар'іравання, сумеснага ўжывання маўленчых адзінак і г. д., а таксама карэляцыйнага аналізу, заснаванага на суднясенні маўленчых і сацыяльных з'яў як залежных і незалежных пераменных.

Пры сацыялінгвістычным даследаванні маўленчай сітуацыі горада выкарыстоўваюцца разнастайныя метады, але ў асноўным для збору матэрыялаў прымяняецца анкетаванне, запазычанае з сацыялогіі. Аднак тут яно істотна адрозніваецца ад сацыялагічных анкет як характарам, так і колькасцю пытанняў, а таксама стратэгіяй апытання, што прадвызначана

яго задачай – атрымаць звесткі аб мове інфарманта. Пры гэтым важна памятаць, што меркаванні і ацэнкі людзей вельмі суб'ектыўныя і зменлівыя. Каб пазбегнуць скажэння атрыманых дадзеных, апытанне, апрацоўку і інтэрпрэтацыю інфармацыі варта праводзіць у максімальна сціслыя тэрміны. Пры анкетаванні практычна заўсёды застаецца невырашальнай праблема вяртання анкет да экспларатара, а значыць, і дастатковай сацыяльнай інфармацыі для статыстычна абгрунтаваных вывадаў, таму часта ўзнікае неабходнасць у выкарыстанні іншых формаў даследавання.

Такім чынам, вывучэнне і ўсведамленне маўленчай сітуацыі горада мае вялікае тэарэтычнае і практычнае значэнне, што вымушае навукоўцаў выкарыстоўваць для гэтага рознастайныя метадыкі і прыёмы. Абмеркаванні і паглыбленае вывучэнне пытанняў маўленчай сітуацыі ў нашай рэспубліцы – адна з актуальных задач сучаснай беларускай лінгвістычнай навукі агульнадзяржаўнага значэння.

ЛІТАРАТУРА

1. Аврорин В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л., 1975.
2. Виноградов В. А. Языковые ситуации // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 616–617.
3. Выгонная Л. Т. Особенности восприятия устной речи в условиях белорусско-русского двуязычия // Всесоюзная конференция по проблемам обучения русскому языку в условиях близкородственного билингвизма. Мн., 1975. С. 117–124.
4. Выгонная Л. Ц. Псіхалінгвістычныя аспекты беларуска-рускага білінгвізму // Беларуская лінгвістыка. Мн., 1996. Вып. 45. С. 10–14.
5. Зарубежный Восток. Языковая ситуация и языковая политика. М., 1986.
6. Колесов В. В. Язык города. М., 1991.
7. Кондрашкина Е. А. Индонезия: языковая ситуация и языковая политика. М., 1986.
8. Ларин Б. А. К лингвистической характеристике города (несколько предпосылок) // История русского языка и общее языкознание. М., 1977. С. 189–199.
9. Ларин Б. А. О лингвистическом изучении города // История русского языка и общее языкознание. М., 1977. С. 175–188.
10. Лукашанец А. Г. Сацыялінгвістычная характарыстыка сацыяльных дыялектаў Беларусі (Студэнцкі слэнг) // Беларуская лінгвістыка. Мн., 1997. Вып. 47.
11. Михальченко В. Ю., Крючкова Т. Б. Социоллингвистика в России // Вопросы языкознания. 2002. № 5. С. 116–142.
12. Никольский Л. Б. Синхронная социоллингвистика. М., 1976.
13. Проблемы изучения языковой ситуации и языковой вопрос в странах Азии и Северной Африки. М., 1970.
14. Проблемы языковой политики в странах Тропической Африки. М., 1977.
15. Пытанні білінгвізму і ўзаемадзеяння моў. Мн., 1982.
16. Супрун А. Я. В условиях близкородственного двуязычия // Русский язык в национальной школе. М., 1982. № 6. С. 27–28.
17. Типология двуязычия и многоязычия в Беларуси / под ред. А. Н. Булыко, Л. П. Крысина. Мн., 1999.
18. Шагаль В. Э. Языковой аспект национальных процессов в арабских странах. М., 1987.
19. Швейцер А. Д. Современная социоллингвистика (теория, проблемы, методы). М., 1977.

SUMMARY

The article dwells on the problem of studying the language situation in a modern town.

УДК 801.73

Т. М. Лянцевіч

БЛОК ИНФОРМАЦИИ КАК СТРУКТУРНО-СМЫСЛОВАЯ ЕДИНИЦА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (на материале стихотворения Б. Пастернака «Я тоже любил...»)

Вопросы восприятия, понимания и декодирования художественного текста являются сегодня одними из центральных в лингвистике. Существуют разные пути исследования поэтического текста. В данной статье при декодировании смысла стихотворения Б. Пастернака «Я тоже любил...» из цикла «Поверх барьеров» приоритетным является лексико-грамматический уровень, и анализ про-

водится от формы к ее функциям и значениям. Описание языковых особенностей художественного текста основывается на теории поля, а с целью интерпретации содержания поэтического произведения как структурно-семантического целого в качестве структурно-смысловой единицы анализа рассматривается блок информации.

Функционально-семантическое поле представляет собой «систему разноуровневых

средств данного языка (морфологических, синтаксических, словообразовательных, лексических, а также комбинированных – лексико-синтаксических и т. п.), взаимодействующих на основе общности их функций и базирующихся на определенной семантической категории» [1, с. 71].

Блок информации (БИ) – это «синтаксическая единица текста, которая характеризуется совокупностью значений структур более низкого порядка (сверхфразовых единств (СФЕ), составляющих одну микротему и представляющих собой семантическую спаянность компонентов» [2, с. 25]. В структуре БИ выделяется проецирующая (ядро) и комментирующая части. «С точки зрения грамматического строения, мы имеем в каждом случае контекст, но с позиций логико-смысловых отношений в БИ выражается единый смысл, имеющий семантический центр (ядро) и четко организованную внешнюю структуру» [2, с. 26]. Основной критерий при установлении границ блока – смысловой, поэтому пределы его могут колебаться от одного предложения до групп СФЕ. Любой текст можно рассматривать «как совокупность БИ, смысл которых подчинен смыслу всего произведения – гипертеме. Каждый блок имеет свою микротему, которая, вступая в дистрибутивные (синтагматические, интегративно-парадигматические) отношения с темами других блоков, обеспечивает интеграцию текста» [2, с. 49].

В стихотворении Б. Пастернака «Я тоже любил...» устанавливаем 4 блока информации, которые организуются лексико-функционально-семантическими полями (ЛФСП), эксплицированными местоимениями я и она. Проследим закономерность установления оппозиций ЛФСП, характерных для поэтической речи Б. Пастернака. Так, в 1-м и 3-м БИ представлено только ЛФСП «я», а во 2-ом и 4-ом БИ наблюдаем оппозицию полей «я» – «она».

1-й БИ отражает внутреннее состояние лирического героя, переживающего чувство первой любви «безотчетно, скоропостижно и лаконично, как здоровье и болезнь, как рождение и смерть» [3, с. 140]. Образ первого (*раннею ранью*) глубокого эмоционального потрясения передается через систему экспрессивных лексико-семантических и грамматических средств: с одной стороны, это выражающие вневременность и внепространственность любви абстрактные имена существительные, которые в условиях аномативной грамматической сочетаемости переводятся в разряд конкретных (*дыханье бессонницы раннею ранью... спускалось в овраг... выпархивало на архипелаг полян; тяжелел обожанья размах, хмелел..., бухался в воздух..., падал в ознобе*), с другой –

распространенные осложненные синтаксические конструкции, передающие стихийно нахлынувшие и переполняющие поэта чувства: *Я тоже любил, и дыханье / Бессонницы раннею ранью / Из парка спускалось в овраг и впотьмах / Выпархивало на архипелаг / Полян, утопавших в лохматом тумане / В пыли и мяте и перепелах*. Все это способствует семантическому сдвигу, вызывающему новые ассоциации: любовь – категория духовного плана – приземляется, низводится до уровня обыденности предметного мира. Сравнительный оборот *обожанья размах хмелел, как крыло, обожженное дробью*, где крыло, или прерванный полет, или раненая птица, символизирует разрушенную любовь. Глагольные формы имперфекта в данном БИ приобретают синтаксическое значение 'длительное состояние (процесс) в прошлом' и, характеризуя любовь, с одной стороны, как вечную общечеловеческую категорию, а с другой – как чувство, оставшееся для лирического героя лишь ярким воспоминанием, становятся стилистическими маркерами контрастных семантических оппозиций счастье/страдание, радость/горечь. Таким образом, все вышеперечисленные языковые средства БИ передают динамику отношений лирического героя с возлюбленной и способствуют выражению глубокого подтекстового смысла: любовь – высокое, неземное чувство – разрушается грубым и противоестественным вмешательством внешних обстоятельств, обывательских взглядов и условностей. Все эти внутренние и внешние разрушительные силы, которые гасят чувство (*...и гасли стожары*) и внушают страх (*...но вот петухи начинали пугаться, / Потемок и силлились скрыть перепуг, / Но в глотках рвали холостые фугасы, / И страх фистулой голосил от поту*) воплощаются в образе пастуха с лицом пучеглазого свечега. Поэт вводит окказиональный композит свечега, т. е. 'гасящий свечу', который наиболее выразительно и лаконично передает художественный образ. А образ свечи в поэзии Б. Пастернака – это образ любящей души, что можно утверждать, установив автоинтертекстуальные связи (ср. Свеча горела на столе...).

2-ой БИ *Я тоже любил, и она пока еще жива, может стать...* представлен оппозицией ЛФСП «я» – «она». Субъект поэтического текста, который сливается с личностью автора и становится ее «лирическим двойником» (Ю. М. Лотман), как и в 1-ом БИ, эксплицирован местоимением я. Поскольку употребление личных местоимений обладает высокой степенью абстрагирования, то местоимение она можно соотнести сразу с двумя денотатами:

она – возлюбленная и *она* – любовь, учитывая, что субъект не персонифицируется. Это позволяет интерпретировать подтекстовый смысл следующим образом: любовь и возлюбленная в сознании лирического героя едины. И только это чувство открывает в душе одного человека уникальный мир личности другого, который вдруг становится близким и наполняет всю жизнь любящего. И пока жива любовь, остается целостным и этот мир, любовь уходит – мир разрушается, оставляя пустоту и разочарование. Таким образом, в ядерной структуре 2-го БИ проецируется мысль: я (лирический герой) еще люблю, и, значит, она сейчас жива для меня. Сегменты *пока еще, может стать-ся*, выражающие модальное значение неопределенности и неуверенности приобретают особую функциональную нагрузку: любовь уходит – можно ли ее возродить?

Во 2-ом БИ в оппозицию вступают разные временные планы: прошедшее – будущее – настоящее, что позволяет передать различные оттенки эмоционального состояния лирического героя: воспоминание о счастье, которое осталось в прошлом (*Я тоже любил еще...*), разочарование, опустошение и боль утраты (*...и она пока еще жива, может стать-ся...*), надежду на возрождение былых отношений (*Время пройдет, / И что-то большое, как осень однажды... / Зажжется над жизнью, как зарево*).

Конфликт любовь – разрушающие ее силы эксплицирован как на лексико-морфологическом, так и на синтаксическом уровне: широта всепоглощающего чувства находит отражение в образной ориентации синтаксической структуры. Автор использует сложносочиненное предложение со вставной конструкцией, осложненное сравнительными оборотами и обособленными членами: *Время пройдет, / И что-то большое, как осень однажды / (Не завтра, быть может, так позже когда-нибудь) / Зажжется над жизнью, как зарево*. Актуализация обстоятельств, эксплицированная парцеллированием и усиленная переносом, подчеркивает ничтожность и примитивность сил, разрушающих любовь: *И что-то большое... зажжется над жизнью, ...сжалившись / Над чащей. Над глупостью луж, изнывающих / По-жабы от жажды. Над заячьей дрожью / Лужаек, с ушами ушитых в рогожу / Листвы прошлогодней. Над шумом, похожим / На ложный прибор прожитого*. В выражении этого смысла участвует и фоносемантический уровень текста: паронимическая аттракция (*по-жабы от жажды, с ушами ушитых в рогожу*) и доминирование звуков [ж], [ш], [ч], [з] создает

определенный акустический эффект и приобретает пейоративное признаковое значение.

В 3-м БИ Я тоже любил, и я знаю... стилистическую функцию выполняют формы презенса со значением настоящего афористического, или настоящего расширенного, времени, обозначающего вневременный процесс (*знаю, кладется*). Глагол *знаю* не только максимально приближает к моменту речи, но и способствует выражению уверенности, категоричности, определенности. Кроме того, пассивный субъект – свидетельство незащищенности человека перед нахлынувшим чувством, а инверсия усиливает это значение, и в позицию актуализации попадает любовь как активный субъект: *Я тоже / Любил, и я знаю: как мокрые пожни / От века положены году в подножье, / Так каждому сердцу кладется любовью / Зноблящая новость миров в изгололье*. В результате подтекстовый смысл БИ можно интерпретировать следующим образом: «любовь – это вечное, беспредельное чувство, пограничное состояние, подобное болезни (*зноблящая новость миров*), рождению или смерти – открывает каждому особый, уникальный мир и перерождает человека».

И в 4-ом БИ *Я тоже любил, и она еще жива...* организацией смысла выступают грамматические формы презенса в значении настоящего расширенного (*стоят, кажется, безумствует, удаляется, не длится*) и деепричастия несовершенного вида (*катясь, исчезая, притворяясь*) в сочетании с имперфектом, обозначающие вневременное состояние и выражающие модальное значение уверенности. Такую же стилистическую функцию на лексико-морфологическом уровне выполняет повторяющееся наречие времени *по-прежнему*, а контаминация абстрактных существительных *давнее – давешнее и времена – быть – мгновенье* становится средством обозначения контрастного восприятия любви в сознании лирического героя как вечного чувства и мгновения одновременно. Структурно активными элементами в этом БИ являются и разнообразные по стилистической функции вопросы. Риторический вопрос *И мыслимо это?* является экспрессивно-стилистическим средством выражения эмоционального состояния лирического субъекта. А вопрос *«Так, значит, и впрямь / Всю жизнь удаляется, а не длится / Любовь, удивленья мгновенная дань?»*, которым автор завершает стихотворение, приглашает читателя к диалогу, сотворчеству и размышлению над тем, что же такое есть любовь: она то чувство, которое, подобно вечности, не имеет предела и *всю жизнь удаляется, а не длится*, или миг, огненная природа которого (*стожары, зарево,*

свеча, звезды) своим светом, счастьем и смыслом лишь на мгновение наполняет жизнь человека и исчезает? Таким образом, проанализировав структуру и особенности БИ в данном поэтическом тексте, мы определили основной смысл стихотворения: любовь – духовная категория, вневременное и беспредельное чувство, которое нельзя низводить до уровня обыденности предметного мира, разрушая обывательскими условностями и предрассудками.

Итак, «блоки информации, с одной стороны, – это структурная единица текста, с другой стороны – стилистическая характеристика, маркер стилистических манер писателя, прием, имеющий прагматическую установку, – настроить читателя на восприятие информации» [2, с. 26]. Определив отношения языковых единиц в структуре блоков информации и их отношения на уровне целого текста, мы можем

адекватно интерпретировать смысл художественного произведения и выявить стилистические особенности поэтической речи автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А. В. Функциональная грамматика. Л., 1984.
2. Кудреватых И. П. Стилистическая роль синтаксических единиц (блоков информации) в структуре русского художественного текста. Мн., 2001.
3. Пастернак Е. Б. Борис Пастернак. Биография. М., 1997.

SUMMARY

The block of information is discussed as a unit of structural-semantic analysis for interpretation of poetic work's content.

УДК 811.161.1+811.161.3

А. А. Гуруцкий

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ БЕЛОРУССКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Белорусско-русский художественный билингвизм в настоящее время занимает определенное место в языковой ситуации в республике, в развитии и взаимообогащении литератур и языков белорусского и русского народов. Русскоязычная художественная литература Беларуси является той сферой, где протекают активные процессы взаимодействия белорусского и русского языков. Основным результатом такого взаимодействия является наличие в фонетических, грамматических, лексико-семантических и стилистических структурах языка художественных произведений определенной совокупности белорусских элементов. Такая особенность языка и стиля русскоязычных художественных произведений характерна и для других национальных литератур СНГ. Украинские лингвисты, например, в советское время отмечали, что в созданных в Украине русских художественных произведениях наблюдается выразительная специфика использования элементов украинского языка. Она проявляется в более широком количественно и семантически, более разнообразном, чем это наблюдается в русской художественной литературе за пределами Украины, привлечении украинских лексических, художественно-изобразительных и структурно-грамматических средств. Их привлечение свя-

зано с созданием украинского территориально-языкового колорита, с повышенной детализацией украинского быта, природы и т. д. [2, с. 164]. Конечно, с тех пор языковая ситуация как в Украине, так и в других странах СНГ значительно изменилась, но тенденция использования национальных элементов в территориальной русской литературе осталась.

Язык и стиль русскоязычной художественной литературы Беларуси, с одной стороны, развивается в общем русле основных тенденций и процессов, характерных для стиля русскоязычной литературы стран СНГ, а с другой – имеет свои особенности, обусловленные действием факторов, связанных с объектом изображения, спецификой языковых систем, заключающейся в близком родстве двух языков. Определенное представление об особенностях белорусско-русского художественного двуязычия дает стихотворение И. Шкляревского «Жалоба счастья», насыщенное белорусскими лексическими и грамматическими средствами:

Руки болят! Ноги болят!
Клевер скосили. Жито поспело.
Жито собрали. Сад убирать.
Глянесь, а греча уже покраснела.
Гречу убрали. Лен колотить.
Лен посушили. Сено возить.
Сено сметали. Бульбу копать.

Бульбу вскопали. Хряка смолить.
Клюкву мочить. Дровы пилить.
Ульи снимать. Сад утеплять.
Руки болять! Ноги болят!

(И. Шкляревский. *Гость. Мн., 1980. С. 11*)

В этом стихотворении перекликаются стили двух языков – русского и белорусского. Белорусский читатель слышит в нем отголоски белорусской речи (болять, жито, бульба, дровы), русский – отголоски русской диалектной речи. И в том, и в другом случае создается образ крестьянина-труженика, находящего счастье в своем нелегком труде.

Основанием для включения в текст произведений на русском языке элементов белорусского языка обычно служит отражаемая автором действительность, законы художественного творчества. Поскольку для героев произведений, жителей Беларуси, родным языком является белорусский и в произведениях используется белорусский материал, то это делает неизбежным употребление белорусизмов в русских художественных текстах, подчиненное решению определенных идейно-эстетических задач. Поэтические функции, в которых выступают белорусизмы, разнообразны. К важнейшим из них относятся: создание дополнительной смысловой, эмоциональной, экспрессивной и иной характеристики образа; создание речевой характеристики персонажа, ситуативно-речевого комизма; изображение определенной социальной и профессиональной среды (социально-профессиональная типизация и индивидуализация героев); создание специфического колорита – национального, исторического, бытового; создание (передача) версификационных особенностей поэтического текста (звукописи, каламбуров и т. д.). Например, фонетические особенности белорусского языка становятся центром художественного образа в следующем отрывке из стихотворения Т. Митрофановой:

Душевность речи белорусской
Алешка с детства полюбил...
А здесь – каханне и чаканне,
Коханне – рядышком спатканне.
Потом – свитанне и жаданне –
Богато древнее каханне!
И как ручей звенит в апреле,
Так здесь и дзень, и дзива, дзеле,
И так же издавна в народе,
Как легкий гром – и гэй, и годзе.

(Т. Митрофанова. *Здесь соком клюквенным... // Неман, 1976, № 6. С. 60*).

Белорусизмы в стихотворении, по замыслу автора, должны помогать раскрытию поэтической метафоры. Белорусское каханне (любовь)

рифмуется с целым рядом слов, создающих образ счастливой, светлой любви, – чаканне (ожидание), спатканне (свидание), свитанне (рассвет), жаданне (желание). Используя некоторые фонетические особенности белорусского языка, поэтесса создает образы, которые вызывают у читателя представление о мягкости, задушевности, мелодичности, легкости белорусской речи.

Мягкость и задушевность создаются употреблением белорусских слов с мягким нн', чистый, мелодичный, хрустальный звон наминает нам звук дз' – поэтому слова дзень, дзива, дзеле помогают нам «услышать» веселое журчание ручья, а звук г фриктивный в словах гэй, годзе – легкое гроыхание весеннего грома.

Однако ясно, что такое или подобное «прочтение» стихотворения возможно лишь читателем, знающим белорусский язык или знакомым с ним. Для человека, не знакомого с белорусским языком, подлинная художественная ценность этого стихотворения останется нераскрытой.

Поэтические функции, в которых используются элементы белорусского языка, не всегда выступают отдельно, в «чистом» виде, нередко белорусизмы выполняют несколько функций одновременно.

Белорусизмы могут выступать в качестве идейно-художественного стержня стихотворения, когда оно построено на этимологизации и художественном толковании значений белорусских слов, как, например, в стихотворении Б. Спринчана «Белорусские месяцы». Названия всех двенадцати месяцев (студзень – январь, люты – февраль, сакавік – март, красавік – апрель, май – май, чэрвень – июнь, ліпень – июль, жнівень – август, верасень – сентябрь, кастрычнік – октябрь, лістапад – ноябрь, снежань – декабрь) получают здесь свою художественную характеристику:

Тишина.
И только ветки в стужу
Вздрагивают, инеем пыля.
Но корней и Студзень не остудит –
Согревает их сама земля...
Свистнул ветер над сосной высокой,
Снег сугроба на припеке сник.
Запахом березового сока
Из лесу сочится Сакавік.

В стихотворении этимологии названий месяцев для русского читателя очень прозрачны: студзень – студит, люты – лютый (мороз лютует), сакавік – сочится сок. Также понятны и поэтические образы, связанные с названиями других месяцев:

Вот подснежник, землю пробуравив,
Выдал на-гора огонь цветка,

Следом травы из-под листьев ржавых
 В мир несут красу Красавіка...
 Ветерок с калины сдует кипень,
 И над буйством зрелость верх возьмет,
 И запахнет цветом липы Ліпень,
 И зарей нальется в соты мед.

Стихотворение привлекает задушевностью повествования, неторопливой мелодией, напевностью. Художественно осмысляя происхождение белорусских названий месяцев, автор создает прекрасные поэтические образы. Он как бы всматривается в знакомые черты родной белорусской природы и передает ее неповторимую красоту читателю:

В Верасні, когда упругий вереск
 Выкинет липовые цветки,
 Мы с тобою в бор пойдем проверить,
 Есть ли там, в бору, боровики...
 И летит на землю снегом Снежань.
 Стынет бор в спящей белизне.
 Молодой мороз дыханьем свежим
 Девушек румянит на лыжне.

(Б. Спринчан. *Белорусские месяцы* // *Вечная страда*. Мн., 1978. С. 168–169)

Близкое родство языков приводит к тому, что наличие белорусизмов может вызываться также интерференцией, которая представляет собой их функционально не обусловленное употребление в художественной речи. В связи с этим возникает еще один, дополнительный аспект культуры русской речи в условиях двуязычия. Уровень культуры русской речи автора (переводчика) в теоретическом плане будет определяться осмыслением роли двух главных факторов появления белорусизмов в художественном тексте – законов художественного творчества и интерференции. Очевидно, что такого рода теоретические сведения имеют и практическую значимость: языковая культура творчества будет тем выше, чем глубже познал автор (переводчик) закономерности использования иноязычного слова в художественном тексте.

Количественные и качественные особенности, характер употребления белорусизмов определяются рядом факторов: видом двуязычия – оригинальное творчество или художественный перевод, жанровыми разновидностями художественного двуязычия. Сопоставительный анализ использования белорусизмов в зависимости от жанровой разновидности текста показывает, что имеются количественные и качественные различия в употреблении белорусизмов, определяемые особенностями прозаического и поэтического жанров. В количественном отношении и по характеру белорусизмы более распространены в прозаических произведениях. Для поэтического жанра

наиболее характерны лексические белорусизмы, в прозаическом жанре распространены также фонетические, словообразовательные, грамматические белорусизмы. В прозе, в отличие от поэзии, заметно противопоставляется речь автора речи персонажей (в поэзии речь автора и лирического героя часто совпадают), поэтому в прозаических текстах белорусизмов шире выступают в качестве средства речевой характеристики персонажа. В свою очередь в поэтических текстах нередко обыгрываются версификационные особенности белорусских слов.

Важнейшим отличием оригинальных русскоязычных произведений от переводных по характеру использования белорусизмов является то, что в первом случае в ткань произведения их вводит автор, во втором – переводчик. Это накладывает свой отпечаток на адекватность выражения белорусскими языковыми средствами определенного содержания. Наиболее существенные различия наблюдаются в использовании лексико-стилистических белорусизмов. При неадекватной стилистической замене в переводах искажается идейно-художественная структура оригинала.

В пределах одного вида, разновидности и типа художественного двуязычия белорусизмы также распределяются неравномерно. На характере их употребления отражаются тематика произведений, уровень образования персонажей, место происходящих событий и др. Весьма существенную роль играет при этом индивидуальность автора или переводчика.

По количеству и характеру использования белорусизмов также заметно противопоставляется авторская речь речи персонажей. В авторской речи белорусизмы употребляются в ограниченном количестве и, в основном, как элементы чужого словоупотребления: они вводятся в авторский текст в виде вкраплений или несобственно-прямой речи, отграничиваясь от авторского голоса. Иногда белорусизмы служат косвенным указанием на национальную принадлежность автора. Белорусизмы в речи персонажей находятся в одном ряду с использованием писателями не только иноязычной лексики, но и просторечных, диалектных и иных стилистических пластов русского языка.

Общность исторических судеб белорусского и русского народов, близость их материальной и духовной культуры, генетическое родство и типологическое сходство систем белорусского и русского языков служат главным фактором того, что русскоязычные авторы и переводчики в своем творчестве тяготеют к бикультурно-субординативному типу двуязычия.

Русскоязычная художественная литература

является существенным компонентом языковой ситуации в Беларуси. Поэтому нет оснований говорить о случайности, спорадичности, нехарактерности двуязычия в художественном творчестве, являющимся одним из фронтов контактирования белорусского и русского языков. Этим обусловлена и сама массовость, многочисленность белорусизмов в художественных текстах. Все это позволяет говорить о белорусско-русском художественном двуязычии как о пути, обеспечивающим реальное и потенциальное воздействие белорусского языка на русский (заимствование, развитие семантической структуры слов, изменение их стилиевой окраски). Усвоение белорусской лексики системой русского языка – проблема диахроническая. Вместе с тем частое ее употребление в художественных текстах ведет к последующему стиранию элемента «экзотичности», «иноязычности», ее дальнейшему узнаванию, что служит первым шагом к закреплению того или иного слова в системе русского языка.

Исследование русскоязычной литературы Беларуси (оригинальной и переводной) показало, что наряду с традиционной проблематикой теории художественного творчества и перевода, существует круг вопросов, связанных со спецификой двуязычия в художественном творчестве. Особая актуальность этих воп-

росов в наши дни обусловлена в первую очередь научной и общественной значимостью функционирования в республике двух государственных языков – белорусского и русского. Одной из сторон изучения этой многогранной проблемы является исследование взаимодействия белорусской и русской языковых систем в процессе художественного творчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гируцкий А. А. Белорусско-русский художественный билингвизм: типология и история, языковые процессы. Мн., 1990.
2. Ижакевич Г. П., Кононенко В. И. Язык и стиль русской художественной литературы Украины // Русский язык – язык межнационального общения и единения народов СССР. Киев, 1976. С. 152–178.
3. Михайловская Н. Г. Стиль русскоязычной литературы Севера и Дальнего Востока. М., 1984.
4. Функционирование русского языка в близкородственном языковом окружении. Киев, 1981.

SUMMARY

The article deals with the interaction of the Byelorussian and Russian languages in fiction. It is noted that the appearance of byelorussisms in russian fiction is defined by two reasons – the laws of art creation and interference. The article indicates the factors that influence on the degree of richness of russian texts by byelorussisms.

УДК 81'373.45

Л. С. Мормыш

ЛЕКСИЧЕСКИЕ БЕЛОРУСИЗМЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО КОЛОРИТА (на материале переводов произведений М. Горького на русский язык)

В последнее время значительно возрос интерес лингвистов к сравнительно-сопоставительному изучению языковых особенностей оригинала и его перевода. Как известно, художественный перевод – это не только «перевод» произведения с одного языка на другой, но и «перевод» его из одной национальной культуры в другую. При переводе сопоставляются, приходят в активное взаимодействие не только два языка, но и две национальные культуры [8, с. 12]. Перевод – искусство вторичное, репродуктивное. В процессе перевода не создается художественная действительность на основе реальной, а лишь воссоздается уже созданная писателем «вымышленная

реальность» [2, с. 11]. Главная задача переводчика заключается в том, чтобы с помощью средств другого языка «пересоздать произведение, уже созданное до него, уже существующее как художественная целостность, как однажды возникшее единство смыслового содержания и словесной формы» [9, с. 16]. Переводчик должен не только владеть правилами соотнесения контактирующих языков, но и обладать знаниями культурологического плана. Каждое художественное произведение несет в себе обобщенный образ определенного отрезка времени с людьми, действующими и живущими в нем, поэтому возникает необходимость знать и формы жизни, культуры, психологии народа, и историческую

обстановку, о которой рассказывается в художественном произведении. Таким образом, каждый, кто обращается к переводу, должен пройти через сложный психологический процесс: «текст оригинала – отражаемая действительность – текст перевода» [1, с. 8–9]. При этом каждый переводчик должен стремиться к тому, чтобы как можно более полно воссоздать эстетическую полноценность подлинника, передать его стилистическое и национальное своеобразие.

Одной из отличительных особенностей переводов произведений М. Горецкого на русский язык является широкое использование в них лексических белорусизмов, т. е. слов белорусского языка, которые не имеют полностью совпадающих по форме и содержанию соответствий в русском языке. Большинство собственно лексических белорусизмов является результатом сознательного употребления их с художественными целями. Широкое использование лексических белорусизмов в значительной степени определяется тематикой произведений М. Горецкого (преимущественно сельской), местом описываемых событий (в основном – белорусская деревня), социальными параметрами его персонажей (белорусский народ).

Среди лексических белорусизмов, употребленных в переводах произведений М. Горецкого, значительное место занимают слова, связанные с обозначениями реалий духовной и материальной культуры белорусского народа.

Лексические белорусизмы используются прежде всего как средство номинации в целях воссоздания национального колорита, белорусской национально-культурной специфики. В этой роли выступают имена существительные, наиболее широко представленные в авторской речи. Отражению жизни и быта белорусской деревни способствует использование собственно лексических белорусизмов, являющихся наименованиями предметов и явлений бытового характера: *Взялся за вилы – делать **стрясанку*** [5, с. 318]. *Мать сидела около него на **запечке***. [5, с. 25]. – *Редко, редко заглядываешь к нам, голубок! – в знак приветствия говорит мне с **запечка** всегда ласковая и спокойная Самусиха* [5, с. 316]. *С поля возвращаются чьи-то дети, мальчик и девочка, несут подвешенные на палке порошние обеденные **спарыши** – спаренные глиняные судки* [5, с. 181]. ***Гани** за три от позиции виден был железнодорожный мост через Неман, который мы охраняли* [5, с. 212]. *Пробежало через просеку **гани** за две от нас несколько стройных диких коз* [5, с. 240]. *Зашел во двор, взял под поветью **резгины** и*

отправился на гумно [5, с. 317]. *Чьи-то жнеи уже вышли на **постать** – полосу спелого жита у кромки леса* [5, с. 172]. *Ничего не отвечает невестка на слова отца, чтобы своим молчанием еще больше всем досадить; взяла ребенка, еще сильнее захлипала и полезла на **запечек**, не поев **крупени** – перлового супа* [5, с. 321]. *Все лето ходили асмоловцы к князю, чтобы выпросить у него льготу на пашню и **уругу**, на заливной луг, значит* [5, с. 141]. *С лучиной под **гарнцем** или **горлачом**, чтобы ветер не погасил, идут через двор в хлев* [5, с. 109]. *Нечаянно наехав своей ледяной **козой** на ледяное решето Микитенковой Ходочки, он услышал: – Лёксин деверёк!* [5, с. 61] и т. д.

В функции создания национального колорита выступают также названия блюд белорусской кухни, встречающиеся в оригинальных и переводных текстах: *драчена, крупеня, сольтисон, бабка* и др.: *А на столе один чай с дешевым **сольтисоном** и черным хлебом* [5, с. 355]. *Гомон и шум в лагере начался очень рано. Но я уже успел и встать, и походить, и посидеть, и съесть кусок **драчены** и несколько ранетов* [5, с. 202]. *А на заезде двора в Лугвенева они балагурят, куражатся, держат себя запанибрата с самим Ёської, хозяином заезда, пьют водку скопом, едят сало и **драчену** с салом* [5, с. 142]. *Та пекла «**бабку**» – черный, как кирпич, хлеб времен немецкой оккупации, из картофельной шелухи, отрубей и льняных жмыхов. А мать эту «**бабку**» продавала на толкучке около вокзала – под «Галей»* [5, с. 430]. *Ведь она все же ела «**бабку**», а изредка и суп на Вороньей* [5, с. 444].

Исторический колорит, история оккупации территории Западной Белоруссии Польшей создается употреблением соответствующей лексики: *шляхта, шляхтич, войт, пан, полупанок, панич, повет, ксендз, клерик; местечко, фольварк* и др. Слова *шляхта, шляхтич, пан, ксендз, местечко* освоены русским языком в семантическом, грамматическом и фонетическом отношении, но в своих толкованиях в русских словарях они содержат указание на принадлежность определенному народу: *пан* – «в старой Польше, Литве, а также Белоруссии и на Украине: помещик, барин»; *шляхтич* – «польский мелкопоместный дворянин»; *шляхта* – «польское мелкопоместное дворянство»; *ксендз* – «польский католический священник»; *войт* – «сельский староста во времена крепостничества»; *местечко* – «на Украине, в Белоруссии до революции поселок полугородского типа». Употребление таких лексем функционально значимо, оно способствует

созданию исторического колорита: *Есть здесь в окрестностях и шляхта. По правде говоря, в своей культуре, взятой, как кто-то сказал, «в общем и целом», шляхта эта не бог весть что против и самых окаянных мужиков, – то есть надрывается она, как черный вол, ест бульбу, в грамоте ни бе ни ме, обувается в лапти и онучи... Зато в праздник, отправляясь в церковь (шляхта здесь православная), надевают шляхтичи на свои, по мужичьи натертые шеи, большие воротники, хотя и не больно чистые и слегка пожелтевшие за давностью лет, но все же, по разумению Лявона – общеевропейские; шляхтянки же туго натягивают на свои, не в обиду им будь сказано, потные и великоватые рабочие руки нитяные белые перчатки... [5, с. 21]. Была там свежая могила: давеча пан войт помер [6, с. 37]. Паны' снова за поденщину людям денег не отдали. Вот ведь паны! [5, с. 56] – Да разве нам знать, когда паничи придут, – терпеливо ответила одна из них [5, с. 83]. Видят: польские патрули стоят. Все больше – молодежь, учащиеся, паничи [5, с. 531]. В это время по полю гуляли ксендз и его гость – клерик [5, с. 214]. Вот я и ехал в самом конце июня 1914 года в безлюдном вагоне третьего класса по онемевшим от жары и пыли и таким убогим жмудским полям в N-скую бригаду в глухом и безвестном местечке вблизи от немецкой границы [5, с. 201]. Тетушка Маршля, как подбитая птица, носилась по местечку в поисках мужа и дочери [6, с. 307]. Огнем левого орудия подожжен сеной сарай в панском фольварке Капсоде (там снова немцы) [5, с. 289]. – Ты посмотри... Ходить далеко не надо, посмотри на поляков, на латышей, которые фольварки вокруг скупили [6, с. 33].*

Передать культурные традиции белорусского народа помогают употребленные в оригинале и переводе названия белорусских национальных танцев, песен, игр (трясуха, лявониша, метелица, мазурка, шлепушки, полька и др.): Музыканты заиграли метелицу – и пошло, и пошло [6, с. 238]. После шлепушек играли в менее грубую игру, в исповедь. Играли у Задум тем вечером долго и в разные игры. Между прочим, сеяли хмель [5, с. 40]. ...асмоловцы весело скачут трясуху и лявонишу, толкут, что всамделишные комары, мак, вихрем мчатся в метелице [5, с. 144]. Пиликает трясуху на старой, дребезжащей скрипке дядька Тимох [5, с. 144].

Наименования белорусских народных обычаев, праздников также являются важным

средством передачи национального колорита: вечерки – «собрание деревенской молодежи зимними или весенними вечерами для совместной работы, развлечений»; купалье (в бел. купалле, Купала) – «древний праздник летнего солнцестояния у восточных славян, которое отмечается в ночь с 23 на 24 июня по старому стилю», толока – «коллективная помощь при выполнении сельскохозяйственных работ»: *На Купалу же там, над озером, под высокими стройными березами водят свои хороводы русалки белотелье, с косами черными, глазами печально-тоскливыми [6, с. 78]. На Купалу взял ружье, спрятанное причастие и отправился в пушу [6, с. 195]. После обеда мы толокой вырыли для себя новый телефонный окоп, очень хороший, с окошком, ну – вроде землянки [5, с. 214]. Из сочувствия к своему земляку жебраковцы перевезли хату на облюбованное дедушкой место толокой, за ведро водки [5, с. 332]. И таким был не первый и не последний обыкновенный рождественский вечер по давнему обычаю, когда днем можно работать, а как стемнеет – грех, поэтому бабы не прядут, мужчины не плетут лаптей, а парни и девки собираются на вечерки [5, с. 25]. А я маме по-книжному, надувшись: «Да что мне делать на тех вечерках?» [6, с. 65].*

Использование в художественных целях лексических белорусизмов предполагает для русскоязычного читателя наличие определенных сложностей в восприятии художественного текста. Для преодоления этих затруднений в переводах используются различные способы объяснения значений белорусизмов:

1) объяснение непосредственно в тексте перевода при помощи комментария: *...невестка (...) еще сильнее захлипала и полезла на запечек, не поев крупени – перлового супа [5, с. 321]. В тексте оригинала: ... нявестка (...) захліпала слязней і палезла на запечак, не еўшы крупені [3, с. 321]. Все лето ходили асмоловцы к князю, чтобы выпросить у него льготу на пашню и уругу, на заливной луг, значит [5, с. 141]. В тексте оригинала: Скрозь цэлае лета хадзілі да князя асмолаўцы, как выпрасіць палёску на пашу і ўругу [4, с. 261]. Чьи-то жнеи уже вышли на постать – полосу спелого жита у кромки леса [5, с. 172]. В тексте оригинала: А нечыя жнеі прыйшлі ўжо на пастаць – пад самы лес [4, с. 292]. С поля возвращаются чьи-то дети, мальчик и девочка, несут подвешенные на палке порожние обеденные спарыши – спаренные глиняные судки [5, с. 181]. В тексте оригинала: Яшчэ ідуць з поля нечыя дзеці, хлопчык і дзяўчынка, і*

нясуць напавірку, на кіі, пустыя **абедачнікі-спарышы** ў махрастых раскарачах [4, с. 301].

2) использование в тексте перевода сноска различной структуры и содержания, дающих подробное толкование семантики белорусизма: **Гани** за три от позиции виден был железнодорожный мост через Неман, который мы охраняли [5, с. 212]. Сноска: мера длины примерно 60 – 100 сажень (сажень – 2,134 м). Зашел во двор, взял под поветью **резгины** и отправился на гумно [5, с. 317]. Сноска: приспособление для переноски сена, соломы, сделанное из веревочной сетки, натянутой на согнутые палки. В тексте перевода постановкой ударения подчеркивается особенность произношения этого белорусизма.

Попытку толкования происхождения и смысла названия деревни Брудянишки (Брудзянішкі) с привлечением некоторых лингвистических данных делает переводчик «Виленских коммунаров» Агей Гатов: «Зашумела в полях весенняя радость, прилетели из теплых краев жаворонки и грачи, пригрело солнышко непролазную грязь на брудянишских улицах. Вот когда я понял горькую иронию названия местечка моего детства. Брудянишки! Да ведь «бруд» – это грязь. Грязнушки, самые настоящие Грязнушки!..» [5, с. 388]. В тексте оригинала: «Зашумела веснавая радасць, прыляцелі з выраю жаўранкі і гракі, прыгрэла сонейка страшэнную грязь на брудзянішкіх вуліцах» [3, с. 191]. Введение в текст перевода толкования топонима Брудянишки не снижает идейно-художественного своеобразия подлинного текста, а, наоборот, помогает русскоязычному читателю понять внутреннее содержание, образность этого названия. Однако внутренний смысл топонима Брудянишки можно понять и благодаря контексту: «А Брудянишки за это время нисколечко не изменились. Как и в годы моего детства, там и теперь кривые улочки с пылицей и смрадом летом, с грязью по колено осенью и весной, покривившиеся хатки, сорванные с петель ворота, прогнившие тротуарчики в одну-две доски. И чахлые деревца, которые еще в годы моего детства торчали там-сям при хатках» [5, с. 541].

В переводах сохраняется авторское объяснение семантики отдельных белорусских слов (преимущественно разговорных и диалектных). Используются следующие способы толкования значения таких слов:

1) подбор к слову синонимичного общепотребительного слова: На помосте лежали желтые березовые листья и множество **летучек** – березовых семян [5, с. 126]. К будке подошел дед с целой охапкой **дудочек-посвис-**

телей [5, с. 187]. Этот же белорусизм употребляется далее уже без слова-синонима: Тогда Хомка робко похвастался девушке, что он тоже умеет играть на **посвистели** [5, с. 187];

2) подробное истолкование значения слова непосредственно в тексте: ... примостится на четвереньках в дырявых **«копанниках»** (санях не из гнутых, а выкопанных в лесу кривых корней, полозьев) и шуганет свою тощую, заиндевевшую, лохматую лошаденку [5, с. 142]. Речь шла, как понял Хомка, о **подпинке**, как здесь называют **чересседельник** [5, с. 168];

3) толкование значения белорусизма путем одновременного использования русского и белорусского наименования одного и того же предмета: – Знай же, братец: это по-вашему, по-мужицкому, **скворец** называется **шпаком**... Он-то и есть тот самый **шпак** [5, с. 154].

Лексические белорусизмы, употребленные в переводах произведений М. Горьцкого, охватывают многочисленные реалии материальной и духовной жизни, внутренней культуры белорусов. Они представлены следующими **лексико-семантическими и тематическими группами**: названия растений: **бульба, буквица, бурак, просвирка** и др.; названия предметов и явлений бытового характера: **резгины, спарыши, копанники, колыска, запечек, подпинок, посвистели, стрясанка** и др.; названия блюд национальной кухни, напитков: **драчены, бабка, полендвица, крупеня, сольтисон** и др.; названия явлений культурного характера: **песняр, трясуха, лявониха, метелица, мазурка, полька, шлепушки, краковяк** и др.; наименования явлений исторического характера: **шляхта, шляхтич, войт, пан, полупанок, панич, повет, ксендз, клерик, кубрак** и др.; названия явлений местного характера, обрядов, праздников: **дяды, Купала, вечерки, вечерушки, коляда, постать, толока** и т. д.; названия одежды: **кунтуш**; населенные пункты, строения: **местечко, фольварк, хата, вёска** и др.

Лексические белорусизмы, употребленные в переводах произведений на русский язык, помогают не только художественно убедительно, но и этнографически и исторически верно воссоздать изображаемую в оригинале действительность, приблизить язык повествования к языку изображаемой среды, служат важным средством создания белорусского национального колорита – отражения быта и жизни, культурных, этнографических и исторических ценностей белорусского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борсук Н. М. Тэорыя і практыка мастацкага пераклада. Брэст, 2000.

2. Виноградов В. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. М., 1978.
3. Гарэцкі М. Збор твораў. У 4 т. Мн., 1985. Т. 3.
4. Гарэцкі М. Творы: Аповяданні, аповесці. Мн., 1995.
5. Горецкий М. Избранное: Повести, роман-хроника. Мн., 1989.
6. Горецкий М. Красные розы. Избранное. Мн., 1976.
7. Міхневіч А. Я., Гіруцкі А. А. Вазьмі маё слова...: Нататкі аб лексічным узаемаўплыве беларускай і рускай моў у кантэксце ўзаемадзеяння літаратур. Мн., 1990.
8. Рагойша В. П. Проблемы перевода с близкородственных языков: Белорусско-русско-украинский поэтический взаимоперевод. Мн., 1980.
9. Эткинд Е. Г. Художественный перевод: искусство и наука // Вопросы языкознания. М., 1970. № 4.

SUMMARY

In the article the author gives semantic and thematic classification of lexical belorussisms. She reviews different methods of explanation belorussisms meaning that are used by interpreters. Means of author's interpretation of semantics of some belorussian words (is described). The author reveals stylistic role of lexical belorussisms in the text.

ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВА

УДК 82-31

Я. А. Гарадніцкі

КАМПАЗІЦЫЙНАЕ АДЗІНСТВА МАТЫВАЎ У РАМАНЕ ІВАНА ПТАШНІКАВА «МСЦІЖЫ»

Многія даследчыкі творчасці Івана Пташнікава вылучаюць адну з яе самых характэрных рыс – глыбінную сувязь чалавека з прыродай. Экалагічную праблематыку разглядае ў артыкуле «Чалавек і прырода» М. Мішчанчук, супастаўляючы раман Івана Пташнікава «Мсціжы» з раманам «Пушча» Віктара Карамазова [1]. С. Андрэюк, аўтар манаграфіі, прысвечанай І. Пташнікаву, асабліва падкрэслівае, што і для самога аўтара, і для яго герояў уласціва «спрадвечнае разуменне, а можа, часцей усвядомленае адчуванне еднасці з навакольным светам» [2, с. 268]. На яго думку, адзінства чалавека з прыродай у творах І. Пташнікава мае не толькі знешнія праявы, яно выяўляецца таксама (што значна істотней) на глыбінным узроўні, абумоўліваецца універсальнымі законамі.

Існаванне чалавека ў натуральным для яго прыродным асяроддзі адлюстравана ў творах І. Пташнікава як увасабленне шматзначнасці шляхоў рэалізацыі жыццёвага зместу герояў. Такімі шматстайнымі, складанымі повязямі спалучаецца духоўны свет героя з яго жыццёвым асяроддзем у рамане «Мсціжы».

Раман І. Пташнікава «Мсціжы» з'яўляецца творам структурна шматпланавым, шматслойным, у ім многія элементы выразна абазна-

чаны і замацаваны ў сваіх пазіцыях, пры гэтым яны актыўна ўзаемадзейнічаюць паміж сабой. Вобразы і дэталі лейтматыўна прасякаюць тэкст рамана ў розных кірунках, утвараючы фармальна-змястоўныя адзінствы.

Кабчытацца ў шматлікія глыбінныя пласты рамана, патрэбна ўлічваць не толькі самы верхні з іх, дзе неспешлівая, але часта трагічная жыццёвая плынь выяўляецца праз сюжэтную канву. Неабходна абавязкова ўлічваць таксама і архетыповыя вобразы, вобразы-сімвалы, разнастайныя элементы мастацкай структуры твора. Ігнараванне своеасабліваасці паэтыкі аднаго з прыкметнейшых твораў беларускай прозы 1970-х гадоў прыводзіла да таго, што даволі часта літаратуразнаўцы і крытыкі не заўважалі ўсёй змястоўнай глыбіні падтэксту гэтага рамана.

Найбольш блізка да аналізу ўсёй шматстайнасці выяўленчых сродкаў рамана І. Пташнікава і іх змястоўнай насычанасці падышоў С. Андрэюк. Адзначаючы, што падзейная канва рамана «Мсціжы» выглядае не вельмі ўскладненай, С. Андрэюк сканцэнтруе ўвагу на тым, якім чынам узаемазалежнасць «усіх элементаў, усіх частак узноўленага рэальнага свету» выяўляецца ў мастацкім свеце твора, «адбіваецца ў самой мастацкай структуры» [2,

с. 404]. На яго думку, плённым шляхам да выяўлення адметнасці характару галоўнага героя можа быць аналіз усёй сукупнасці вобразаў і матываў твора ў іх сюжэтаўтваральнай функцыі.

У дадзенай працы мы таксама адзначым некаторыя прыёмы і спосабы пранікнення ў змястоўныя глыбіні паэтыкі Івана Пташнікава, разглядаючы пры гэтым тэкст як цэласнае мастацка-эстэтычнае адзінства, элементы структуры якога валодаюць шмастайнасцю значэнняў і здольнасцю да іх узаемапераходу.

Як вядома, у многіх выпадках першая фраза твора мае асаблівае значэнне, захоўваючы ў сабе ў патэнцыяльным выглядзе мадэлюючыя ўласцівасці аўтарскага стылю ў шырокім сэнсе гэтага слова.

Раман І. Пташнікава «Мсціжы» пачынаецца наступным чынам: «Вецер зайшоў з Вострава...» [3, с. 3]. Усе тры самастойныя словы гэтага сказа маюць значэнні, якія далёка выходзяць за межы яго ўласнага кантэксту. Згаданне ад самага пачатку канкрэтнай тапанімічнай назвы паказвае на важнае месца ў рамане І. Пташнікава рэальных тапонімаў як прыкмет асяроддзя пражывання герояў.

Невыпадкава першым словам у рамане з'яўляецца слова *вецер*. У першым раздзеле першай часткі твора вобраз ветру выступае, па сутнасці, цэнтральным персанажам. Раздзел пачынаецца і заканчваецца менавіта гэтым словам. На асаблівае значэнне пачатковага эпизоду з ветрам у агульнай мастацкай сістэме звяртае ўвагу С. Андрэюк, які лічыць яго своеасаблівай уверцюрай, «дзе даецца сэнсава-эмацыянальны ключ да ўспрымання, а заадно і разумення ўсяго твора» [2, с. 400].

Вецер, які ператвараецца з часам у сапраўдны ўраган, увасабляе прыродную стыхію, з якой даводзіцца ўступіць у барацьбу галоўнаму герою рамана Андрэю Вялічку. У нялёгкую для яго пару, калі толькі што апусцела хата пасля пахавання жонкі Веры, Вялічку спатрэбілася мужнасць і зацятасць для адстойвання сваёй жыццёвай прасторы. Карціна змагання чалавека са стыхіяй у многім блізкая той, што паўстае ў рамане Э. Хемінгуэя «Стары і мора». Такая ж веліч чалавечага духу ў неспрыяльных жыццёвых абставінах.

Вернемся да фразы «Вецер зайшоў з Вострава...» Слова *зайшоў* уводзіць вобраз ветру ў больш блізкі для паўсядзённага кола асацыяцый кантэкст. Гэтым дасягаецца амбівалентнасць ва ўспрымання вобраза: ён, з аднаго боку, па-ранейшаму застаецца ўвасабленнем пагрозлівай стыхіі, што можа прынесці вялікія беды чалавеку, з другога ж, у ім акрэсліваюцца блізкія чалавеку прыкметы. Такім

чынам, ён паўстае і чужым, аддаленым, і адначасова ў пэўнай ступені набліжаным. Успрымання гэтага вобраза з розных пунктаў гледжання спрыяе яго міфалагізацыі.

Сістэмнае паўтарэнне многіх узаемазвязаных матываў садзейнічае выяўленню канцэптualaнага адзінства цяперашняга і мінулага: таго, што перажывае герой у дадзены момант (час наратыву), і таго, што бачыцца ў рэтраспектыве.

Характар успамінаў, іх прадметны змест звязаны са станам, у якім знаходзіцца Вялічка, з тым, што ён адчувае, і з чым судакранаецца падчас пагружэння ў даўняе, якое ад гэтага становіцца блізкім.

Часта выкарыстоўваемыя колеры (*белы, чорны, жоўты, чырвоны*) у найбольш інтэнсіўна перажываемыя моманты душэўнага ўзрушэння, фізічнага напружання героя выразна характарызуюць палітру вобразнай выявы матэрыяльна-прадметнага свету, які паўстае перад вачыма героя. Несумненна, што ў многіх выпадках гэтыя колеры маюць у тэксце рамана сімвалічнае значэнне, якое не паддаецца канкрэтнай лакалізацыі. Разам з тым трэба мець на ўвазе, што немагчыма ва ўсім бачыць толькі падтэкст і сімваліку. Спецыфіка апавядальнай манеры І. Пташнікава заключаецца якраз у асаблівай увазе да выяўлення-пластычнага боку рэчаіснасці. Таму часта эпітэт у яго творах – гэта непасрэднае абазначэнне рэальна ўласцівай прадмету якасці. Размежаванне намінальных і сімвалічных значэнняў вобразаў і матываў у прозе І. Пташнікава патрабуе дакладнага ўлічвання іх кантэкстуальнага выкарыстання. Неабходна браць пад увагу і частотнасць выкарыстання пэўных колеравых абазначэнняў, іх функцыянальную ролю ў тэксце, у стварэнні адпаведнага вобразна-тэматычнага адзінства.

Жоўтае, напрыклад, асацыіруецца ў рамане з полымем, жарам, смагай; яно выступае часцей за ўсё як абазначэнне ў адносінах да такіх аб'ектаў, як *падлога, пясок*. Падлога, якая часта згадваецца апавядальнікам, рэпрэзентуе сабой сферу *афіцыйнага (бальніца, кантора леспрамгасаўскага участка)*. Пясок звязаны з іншай сферай – ваеннымі ўспамінамі Вялічкі, прыродным асяроддзем.

Вельмі важна звяртаць увагу на тое, як выяўляюцца колеравыя, як і многія іншыя, матывы ў іх узаемадзеянні. Цяжка паранены мядзведзем, Вялічка знаходзіцца ў бальніцы ў стане напайпрытомнасці-трызнення. Прыкметы рэальных прадметаў, што трапляюць у поле яго зроку пад час прасвятлення свядомасці, з тым, пэўным чынам трансфармуючыся, выяўляюць сваю прысутнасць ужо ў іншым свеце –

мройлівым свеце ўспамінаў. Для пісьменніка-рэаліста важна пры дапамозе цэлага шэрагу такіх матываў-уражанняў, вобразаў-уяўленняў перадаць з гранічнай дакладнасцю псіхалагічны стан свайго героя, рэальную падаснову яго падсвядомых імпульсаў.

Позірк Андрэя засяроджваецца на нейкі час на тым, што знаходзіцца ў непасрэднай блізкасці ад яго. Ён глядзіць на «жаўтаватую гумовую трубочку, пераціснутую як усё роўна тупымі нажніцамі, бліскучымі, з дзвюма вялікімі дзіркамі для пальцаў» [3, с. 91]. Тут жа з асаблівай увагай фіксуецца таксама і бляск «шклянчкі» ў кропельніцы, якая «была чыстая, блішчала ад акна, і на яе не было як глядзець» [3, с. 91]. У сістэме матываў рамана Пташнікава адбіццё святла, блішчэнне на сонцы розных прадметаў таксама мае даволі істотнае значэнне. І ў дадзеным выпадку хворы Вялічка, гледзячы на тое, як па «жаўтаватай трубцы» капае кроў, уяўляе раптам малюнак капляжу, падсвечанага сонцам: «Усё роўна як вясной раніцай са страхі капеж, калі пачынае раставаць снег і на яго свеціць, узышоўшы, здалёку сонца. Кроплі тады ля самай страхі чырванюць, як усё адно наліваюцца чым, адрываюцца і, чырвоныя, падаюць уніз...» [3, с. 91 – 92].

Вялічку адольвае смага. І таму ўражанні ад назіранняў за кропельніцай знітоўваюцца ў яго ўяўленні з вобразамі, што зберагае памяць. Аднак для таго, каб разгарнуцца ў выразны відэарад, успамінам патрэбна асацыятыўна суадносіцца з падобным жа чынам структураванымі рэаліямі. Позірк пераносіцца на акно – і там хворы перш за ўсё заўважае тое, што ўжо паспела замацавацца ў свядомасці. «У акне чыстыя шыбы, што шклянка ў капельніцы». Зноў актуалізуецца жоўты колер («сцяна жоўтая, як ад агню»; «жоўтае востранькае лісце» тофелю за вакном) [3, с. 93].

З адчыненага вакна да Вялічкі даходзіць пах «свежай, халоднай з начы зямлі» [3, с. 93]. І адразу гэты пах пераносіць яго дадому, у родную вёску. Перш чым набыць канкрэтныя абрысы, згадкі героя пра мінулае маюць «абагульняльны» характар, адносяцца да назіранняў над жыццём агульнага плану. Яны могуць, па сутнасці, належаць як герою, так і апавядальніку. Апошняму – нават у большай ступені, паколькі ў іх выразна выяўляецца эстэтычны крытэрыі. «Свежай зямлёй пачынае дома пахнуць з гародчыка рана, калі яшчэ толькі асядзе снег...» [3, с. 93].

Далей у апавядзе вылучаюцца некалькі відаў паху зямлі. Наогул трэба заўважыць, што для прозы І. Пташнікава характэрна майстэрская перадача разнастайных пахаў. Гэта такса-

ма гаворыць пра вернасць пісьменніка рэалістычнай традыцыі. «У адлігі і ў паводку» зямля пахне своеасабліва, ад яе «патыхае кіслэй». Калі ж «вясна ідзе без слоты», то ў гэтым выпадку «зямля пахне зямлёй» [3, с. 93].

Шырока разгорнутыя ў выглядзе апавядальнага дыскурсу, пейзажныя замалёўкі, вядома, у большай ступені выражаюць пункт погляду самога аўтара. Калі ж мы прымаем іх за выяўленне свядомасці героя, то ў такім выпадку ўлічваецца, несумненна, умоўнасць апавядальных канструкцый. Звернем увагу на тое, як у канкрэтным выпадку ў творы І. Пташнікава пры апісанні вясновай пары суадносяцца пункты погляду апавядальніка і героя. У агульнай карціне можна вылучыць матывы, звязаныя са станам Вялічкі. Смага, жар, якія знясільваюць яго, абумоўліваюць часты зварот да матываў *вады, вільготнасці*, а таксама супрацьлеглага ім матыву *гарачыні*.

Менавіта з пазіцыі хворага чалавека, Андрэя Вялічкі, які хоча піць, і просьбу якога ніхто не чуе, бо ён ляжыць у палаце адзін, можна вытлумачыць узнікненне ў тэксце вышэй адзначаных матываў, таксама як і некаторых іншых. У дадзеным выпадку ў свядомасці героя, які адчувае пакутлівую смагу, не ўзнікаюць вобразы-міражы, абумоўленыя выключна яго фізіялагічнымі адчуваннямі. Герой успамінае эпізоды са свайго жыцця, якія нібыта і не звязаныя напрамую з яго цяперашнімі жаданнямі. Аднак, несумненна, што ўсё ж такі гэтыя «першапачатковыя» імпульсы псіхалагічнага характару ў значнай ступені накіроўваюць апавед у пэўнае рэчышча.

Таму ў тэксце мы сустракаем вельмі часта вобразы вады, лёду (г. зн. таго, пра што падсвядома марыць хворы): «Днём тады па вуліцы і па двары бягуць, шваргочучы, ручаі...»; «хрумшчыць пад нагамі лёд...» [3, с. 93]; «зпад ног пырскае высока аж на рукі халодная жоўтая вада» [3, с. 94]. Звернем увагу на тое, што тут імкненне героя перадаецца дынамічнасцю вобразаў: хада чалавека, бег і пырскі вады.

Паралельна гэтаму вобразнаму раду разгортваецца іншы, у якім дамінуе тэма *гарачыні, сплёкі*. Вялічку мроіцца малюнак снадання, калі яго жонка Верка, пячэ бліны. Тут усё прасякнута гарачынёй. Гэтае слова, як і блізкія да яго па семантыцы (полымя, іскры, агонь), вызначае агульную танальнасць карціны, якая (тут можна сказаць пра гэта з упэўненасцю) уяўляецца менавіта *прагнучаму* герою. Вось далёка няпоўны пералік выпадкаў ужывання падобных матываў: «ад гарачых бліноў гарача ў рукі»; «ад агню з печы Верцы гарача ў рукі»; «Дурас,

не баючыся, бярэ ў голуую руку чырвоны вугаль...» [3, с. 95]. Заўважым, што Вялічка ўсведамляе не толькі свае ўласныя адчуванні, але імкнецца пранікнуць у адчуванні іншых, зрабіць іх сваімі. Ён імкнецца такім чынам як бы адхіліцца ад сваіх перажыванняў, аб'ектывізаваць іх.

Холад, гарачыня і колеры, якія пэўным чынам з імі звязаныя, – усё ў святломасці прыгнечанага хваравітай вычарпанасцю сіл героя сплятаецца ў цэлы клубок да канца непраясных адчуванняў. Рэальнае і мройлівае суадносяцца як два светы, якія ўзаемна не выключаюць адзін аднаго, а, больш таго, могуць у пэўныя моманты амаль што злівацца разам.

Калейдаскапічна змяняюцца ў памяці хворага Вялічкі эпізоды яго мінулага – як ваеннага, так і больш блізкага па часе. Іх узнаўленне абумоўлена ў першую чаргу не логікай сюжэтабудавання, а *трываласцю* адчуванняў у святломасці галоўнага героя, якая і выклікае такое настойлівае паўтарэнне адных і тых самых матываў. Вось, да прыкладу, як мэтанакіравана нагнаеца ў адным з эпізодаў *белы колер*:

«Ад сонца ўсюды бела: і лог, і дарога, і поле, і людзі на лагу, здаецца, белыя; на дарозе, што падымаецца з грэблі ад маста на гару да могілак, стаіць белы пыл – за пагоду высах пясок, зрабіўся, як мука; у пыле відаць белыя шыны на колах – на іх скача сонца, што на касе. І сонца само, здаецца, белае, і неба ад яго белае, як папера; калі паварочваешся да ракі, здаецца – і альпэўнік увесь белы. Увачавідкі вяне трава, значь, усюды на лагу вобаратнік – ляжыць пакручаны, белы, усё роўна як перавярнуўся, каб быць да сонца ніцым бокам, каб не так пякло» [3, с. 98–99; *падкрэслена мной*. – Я. Г.].

У прыведзеным урыўку паўтараюцца не толькі эпітэт *белы* і іншыя яго формы. Спецыяльна вылучаюцца паўтарамі і іншыя найбольш значымыя ў дадзеным кантэксце словы: *сонца, дарога, лог, пыл*. Шматзлучнікаваць таксама дапамагае ў дадзеным выпадку стварэнню эфекту звышнасачанасці. Для атрымання больш поўнага і адэкватнага ўяўлення

пра цэласнасць і канцэптuallyныя мэты дадзенага стылявога пасажа неабходна звярнуць увагу на мадальнасць выказвання. Няпэўнасць, якая адпавядае стану Вялічкі, падкрэсліваецца паўторам адасаблення *здаецца*. Параўнанне з дапамогай выразу «усё роўна як» таксама кладзецца ў агульную сістэму перадачы экспрэсіўнага, рухомага, напоўненага асабістымі асацыяцыямі, светаўспрымання героя.

Аўтарскае і персанажнае ў прозе І. Пташнікава надзвычай шчыльна пераплятаюцца між сабой. Каб іх пэўным чынам размежаваць, неабходна ўлічваць усе элементы структуры яго твораў. Пісьменнік, які прытрымліваецца метаду жорстка-рэалістычнага, нават трагедыйнага паказу жыцця, выяўляе ў сваім стылі выразныя прыкметы экспрэсіўнасці. У многім гэта ідзе якраз ад памкненняў праўдзіва і вычарпальна выявіць экзістэнцыйны і псіхалагічны вопыт герояў, паказаць іх людзьмі жывымі, адкрытымі перад усімі праявамі свету.

Раман І. Пташнікава «Мсціжы» з'яўляецца яскравым прыкладам даверу аўтара сваім героям. Гуманістычныя ідэі пісьменніка не ўкладваюцца непасрэдна ў іх вусны, а знаходзяць увасабленне ва ўсёй паўнаце адлюстраванага быцця.

ЛІТАРАТУРА

1. Мішчанчук М. Беларуская літаратура на сучасным этапе : літаратурна-крытычныя артыкулы. 2-е выд. Мн., 1983.
2. Андраюк С. А жыццё – вышэй за ўсё : літаратурна-крытычныя артыкулы. Мн., 1992.
3. Пташнікаў І. Мсціжы. Мн., 1994.

SUMMARY

The functional role of the conceptionally significant motives in the structural and compositional space of Ivan Ptashnikov's novel «Mscizy» is determined. The correlation between separate elements of the imaginative system which assists to create the complete model of the world is considered. The influence of images and signs of the surroundings upon the formation of the main hero's character, his reference to the life is investigated.

УДК 82–1

Т. П. Хоміч

ПРАСТОРОВЫЯ АРЫЕНЦІРЫ Ў ЛІРЫЦЫ АЛЯКСЕЯ ПЫСІНА

Прастора ў мастацкім творы – гэта своеасаблівы кантынуум, у якім размяшчаюцца персанажы і адбываюцца падзеі [1, с. 418]. Лірыка як літаратурны род прадстаўляе дастат-

кова шырокі дыяпазон паказальнікаў прасторы. У паззіі кожнага творцы можна вылучыць цэлы шэраг арыгінальных і класічных форм увасаблення мастацкай прасторы (карціны прыроды, дакладныя геаграфічныя назвы, лейтматыўныя

вобразы, колер і яго адценні і г. д). З іншага боку, прасторавыя каардынаты ў асобных вершах могуць адсутнічаць наогул, вельмі часта яны ёсць толькі фармальна, з'яўляюцца іншасказальнымі [2, с. 49]. Тым не менш такая жанравая асаблівасць не змяншае значнасці вывучэння прасторавых арыенціраў паэта, бо яны – адзін з самых важных спосабаў раскрыцця аўтарскага светаўспрымання.

У гісторыі даследавання творчасці Аляксея Пысіна адметнасці мастацкай прасторы яго лірыкі пазначаны ў форме некалькіх заўваг-характарыстык. «Замкнёнае кола. Абмежаваная прастора», – піша М. Мішчанчук пра «вершы-рэпартажы» першых трох кніг паэта: «Наш дзень» (1951), «Сіні ранак» (1959), «Сонечная паводка» (1962) [3, с. 49]. Паэтычны свет наступных зборнікаў А. Пысіна («Мае мерыдыяны» (1965), «Твае далоні» (1967), «Пойма» (1968)) І. Шакоўскі называе «незамкнутым» [7, с. 50]. Ацэнкі справядлівыя, але трэба дадаць, што нават у ранніх творах мастак часам быў здольны вырвацца са звыклай «абмежаванасці»: ужо ў 1960 годзе з'явіўся вядомы пысінскі вобраз стрыжоў, якія «пад самы космас паляцелі». Наогул, прастора адыгрывае значную ролю ў лірыцы А. Пысіна, надае аўтарскім вобразам своеасаблівае метафарычнае адценне, становіцца адзінкай вымярэння стану душы лірычнага героя (вершы «Кіпарысы. Смуга. Павалока...», «Жыццё маё ў двухколёрным свячэнні...», «Дубы маўклівыя – нібы ўспаміны...» і інш.). Па гэтай прычыне бачыцца выключна неабходным дапоўніць вядомыя матэрыялы і працы, прысвечаныя творчасці паэта, даследаваннямі структуры прасторавых адносін у яго мастацкім свеце.

Арганізатарам мастацкай прасторы ў А. Пысіна выступае чалавек, які прысутнічае ў вершах у розных іпастасях: лірычнае «я» (аўтар), «мы» (пакаленне аўтара), адрасат «вы» (маладое пакаленне) або той ці іншы персанаж. Яго месца ў цэнтры своеасаблівага кампанента сусвету – прыроды, за цэласнасць якой ён нясе адказнасць. Але А. Пысін – не прыхільнік ідэі антрапацэнтрызму: пры ўсёй сваёй значнасці чалавек у мастака займае становішча ў адным радзе з дрэвамі, травой, насякомымі, птушкамі і г. д. «Штосьці свойскае і штось людское // Ў гэтых дрэў, каменняў і жывёл» [5, с. 219], – заўважае яго лірычны герой.

Пастаянная блізкасць пысінскага героя да прыроды дазваляе вылучыць прыродную прастору як самае важнае мікраполе ў прасторавым кантэксце ўсёй творчасці лірыка, якое характарызуецца ў асноўным топасамі зямля, неба і лес. Зямля і неба заўсёды прысут-

нічаюць у полі зроку паэта, праз іх суадносіны рэалізуецца галоўная ў мастацкім успрыманні А. Пысіна прасторавая вось – вертыкальная. Лірычны герой прызнае наяўнасць і вертыкальнай, і гарызантальнай разгорнутасці свету: «...Ёсць даль і высь...» [5, с. 222], але робіць акцэнт пераважна на тым, што «дол і высь – суседзі» [5, с. 214]. Часам атрыбуты зямнога і нябеснага настолькі цесна пераплятаюцца, што ў свядомасці героя ўзнікае дэфармацыя прасторы. Ён не ўпэўнены: «...Зоры ці сабакі неварожа // Брэшучь на міхорскую сасну?» [5, с. 220], «...Звіняць праменні: сонца ці чмялі?...» [5, с. 136]. У А. Пысіна можна адшукаць вёскі, якія лятуць «па Млечных Шляхах» [5, с. 296], убачыць Вялікую Мядзведзіцу, што ступае на звычайны маліннік [5, с. 151]. Нават колер прасторы ўяўляе сабой сумесь зямных і нябесных адценняў: «блакітна-ружова-зялёны» [5, с. 173]. Пысінскі герой пастаянна імкнецца зблізіць, аб'яднаць зямное і нябеснае, дасягнуць раўнавагі, гармоніі ў гэтым свеце. Такое жаданне адпавядае галоўнай ідэі ўсёй творчасці А. Пысіна: ідэі ўсеадзінства, гарманічнай цэласнасці існага. «Дрэвы, каменні, жывёлы», зямля, неба і чалавек, якому мастак надае выключную ролю – захаваць суладдзе ў сусвеце, – усё гэта пераплятаецца, знаходзіцца ў непасрэднай блізкасці. «Можа свет і любім мы за тое, // Што ў стрыечнай блізкасці жывём...» [5, с. 219], – сцвярджае мастак у вершы «Чуцен брэх сабачы на узмор'і...». Ён, як відаць, з задавальненнем не адзін раз ужывае назоўнікі сувязь, сувязны, мерыдыян, атланты, карыятыды. Сам стыль паэзіі А. Пысіна заснаваны на цеснай узаемасувязі думак, назіранняў, успамінаў, нават паўтарэнні іх, за кошт чаго ствараецца «акругласць, гарманічная завершанасць і асобных вершаў, і ўсёй лірыкі, і асобы паэта» [7, с. 73].

У выніку пастаяннага збліжэння зямнога і нябеснага вертыкальная вось зямля-неба ў прыроднай прасторы А. Пысіна не мае ўстойлівай вектарнай накіраванасці. Погляд лірычнага героя рухаецца то знізу ўверх, то зверху ўніз нават у межах аднаго твора:

Ніз: Валун. Гарэлае балота.

Рух уверх: Сасна з смалою на ствале.

Верх: Цень мімалётны самалёта,

Ніз: І яшчарка ў сухой траве... [5, с. 221]

Акрамя гэтага, пысінскі герой здольны з вышыні неба бачыць «маці-планету» ва ўсёй велічы: «Над шарами зямным, // Над шарами антонавак // Па арбітах раскалыханых // Плылі спадарожнікі...» [5, с. 131] – звужэнне прасторы ў гэтых радках ад круглай зямлі да сімвалічна падобных яблыкаў удала падкрэслівае накіра-

ванасць погляду героя: не столькі на спада-рожнікі, колькі на планету, на яе самыя незаўважныя рысы. Немагчымасць лірычнага героя надоўга адвесці позірк ад зямлі характарызуе А. Пысіна як прыхільніка ўстойлівых традыцый, як чалавека, не адарванага ад навакольнай рэчаіснасці, ад таго дня, у якім ён жыве. «Зямное прыцягненне» дзейнічае пастаянна: «Узараны нябёсы густыя, // Толькі думы усе – аб зямным» [5, с. 169]. Яно абумоўлена тым, што паэт атаясамлівае любоў да зямлі з памяццю пра край маленства, пра памерлых і загінуўшых на ёй блізкіх людзей, пра спрадвечныя маральныя каштоўнасці.

Важную мастацкую функцыю выконвае яшчэ адзін топас, якім прадстаўлена прыродная прастора ў творчасці паэта, – топас лес. Для лірычнага героя А. Пысіна лес – гэта месца самазасяроджанасці, самавыяўлення, прастора, дзе чалавек адчувае сябе ў гармоніі з прыродай. У вершы «А я на лясным рубяжы...» лес становіцца сімвалам свету, за духоўную напоўненасць якога трывожыцца герой. Невыпадкова ў лірыцы мастака ёсць матыў няздзейснага жадання – стаць лесніком. У кантэксце творчасці гэта значыць быць не толькі абаронцам лесу, але і духоўных каштоўнасцяў:

Шкадую, што я не ляснік,

Не мне перададзена стрэльба, –

Часцей бы трывожыў я неба,

Каб лес мой, каб свет мой не знік... [5, с. 265]

Пысінскай прасторы лесу ўласціва міфалагічная сакралізацыя. Значнае месца ў мастацкім светаўспрыманні аўтара займаюць старажытнаславянскія ўяўленні аб тым, што дрэвы «маюць душу, валодаюць пачуццямі, як і людзі, у цяжкую хвіліну абавязкова дапамогуць» [4, с. 32]. «...Штосьці ад дрэва ў мяне», – гаворыць лірычны герой аб сваёй блізкасці да лесу ў згаданым вершы «А я на лясным рубяжы...». А ў творы «І чаму не стаў я лесніком...» ён называе дрэва «маўклівым богам, // Што праклён прымае і малітву» [5, с. 126]. Міфалагічная напоўненасць лесу неверагоднай колькасцю чалавечых перажыванняў, што назапашваюцца стагоддзямі, стварае тут своеасабліваю прастору, у атмасферы якой чалавек адчувае сябе нібы перад тварам вечнасці. Менавіта ў лесе лірычны герой спазнае «сэнс вечнасці, пах яе, колер» [5, с. 265], а таксама, улаўліваючы ў душы «боль продкаў», усведамляе сябе адзінкай неабдымнай часавай плыні. Дрэвы ў пысінскім лесе не толькі ўзносяцца «атлантамі ў неба» [5, с. 337], яны яшчэ і ляцяць увысь, як, напрыклад, «сасна птушыная ў палёце». Падобная метафарычная афарбоўка, якая, на першы погляд, прыўносіць у творы рысы анамальнасці, на самой справе пад-

крэслівае важную мастацкую функцыю топаса лес: вызначэнне вертыкальнай працягласці прыроднай прасторы ў лірыцы паэта. Дрэва ў А. Пысіна, ці гэта дуб, ці сасна, а магчыма, бяроза, з'яўляецца медыятарам, што ўмацоўвае гармонію зямнога і нябеснага.

На наш погляд, даследаванне прыроднай прасторы ў творчасці мастака патрабуе вылучэння і такога топаса, як горад. Пры ўсёй сваёй адасобленасці ад прыроды горад у А. Пысіна не мае дакладных межаў, якія б катэгарычна выключалі яго з прыроднай прасторы. Як і лес, зямля, горад у паэта – адно з галоўных месцазнаходжанняў лірычнага героя. І хоць літаратурна-разнаўцы правамерна падкрэсліваюць цягу аўтара да вёскі, якая ў большай ступені набліжана да прыроды, і заўважаюць «непрыняцце некаторых нормаў і звычак, звязаных з горадам» [7, с. 50], нельга не адзначыць пэўную «прывязанасць» яго героя да гарадской рэчаіснасці. Іншая справа, што лёс А. Пысіна, як і ўсёй беларускай інтэлігенцыі другой паловы XX стагоддзя, падобны лёсу персанажаў паэта і празаіка М. Стральцова, якіх «горад вырваў // З роднай вёскі, дзе быў дом» [6, с. 374], і яны няўхільна імкнуцца «прымірыць горад і вёску ў сваёй душы» [6, с. 110]. У вершы «Сасна і кусты іван-чаю...» пысінскі герой адкрыта заяўляе: «Ёсць горад і вёска ў мяне, // Я зроду не быў сіратаю» [5, с. 294]. Тым не менш гэтыя радкі гучаць апраўданнем перад тымі, хто дакарае: «Усё вёска, і зноў жа пра тое...». На самой справе галоўны акцэнт у вершы зроблены на ўнутраным стане душы лірычнага героя, ад якога адмовіцца проста немагчыма: «Дзе б крокі мае ні былі, // Я вёску ў сабе адчуваю». Падобная сітуацыя характэрна для ўсёй творчасці паэта: калі ён піша пра горад, у думках неадлучна прысутнічае вёска, перад вачыма паўстаюць карціны прыроды. Гэта своеасаблівае супрацьстаянне і адначасова прымірэнне двух пачаткаў – матэрыяльнага і духоўнага, штучнага і натуральнага.

Горад у творчасці А. Пысіна ўяўляе сабой сукупнасць кватэрнай і дваровай прасторы: кожная з іх надае пэўнае эмацыянальна-сэнсвае адценне абагульненаму вобразу горада. У вершы «І мне памяняць бы кватэру...» ствараецца ўражанне, што прастора кватэры не задавальняе лірычнага героя паэта: ён з насмешкай ставіцца да рэчаў, якія «насяляюць» яе і сімвалізуюць мяшчанскі дабрабыт («ногі і спіны сталоў», «сто важкіх шаноўных тамоў», «...фарфоравы коцік... // Свой банцік ружовы падхопіць // І стане за кімсьці ў чаргу» [5, с. 282]). Разам з гэтым прастора кватэры звязваецца з суб'ектыўнай прасторай героя, напоўненай успамінамі пра падзеі, што адбываліся

«ў гэтым абжытым пакоі», пра думкі і творы, што нараджаліся ў ім. Гэтая акалічнасць становіцца штуршком для размыкання закрытага «квадрату кватэры» [5, с. 223]: памяць пра «ўсё дарагое», блізкае душы і сэрцу не дае лірычнаму герою абмежаваць сябе «вузламі» і «чамаданами». Ён глядзіць праз акно, якое сімвалізуе выхад у прыродную прастору і, больш таго, у прастору сапраўднага, творчага быцця: перад вачыма паўстаюць «сузор'і», зорнае неба, якое ў А. Пысіна заўсёды натхняе на роздум. «Начное адчыненае акно» [5, с. 266] – часты спадарожнік пысінскага героя ў пошуках адказаў на спрадвечныя загадкі быцця, ва ўспамінах пра ваеннае мінулае, пра далёкае дзяцінства.

Тыповым для паэзіі мастака з'яўляецца і вобраз балкона, праз які адбываецца пастаянны кантакт лірычнага героя з прыроднай прасторай. Упершыню гэты вобраз з'явіўся ў вершы 1961-га года «Балкон суседкі». Выхад чалавека на балкон, каб пакарміць птушак, дакрануцца рукой да пялёсткаў кветак, падаецца ў творы своеасаблівым праяўленнем блізкасці гараджаніна да прыроды. Больш поўна вобраз быў асэнсаваны паэтам у 1972 годзе. У вершы «Па-над горадам у сіняве...» балкон становіцца месцам, дзе лірычны герой сярод «жалеза і бетона» адчувае і бачыць пранікненне прыроднай прасторы ў гарадскую атмасферу: «Прылятаюць восы на балкон, // Тонкія падгалістыя восы» [5, с. 273]. «Восы на балконе» – сімвал такога пранікнення, збліжэння, і сам герой добра ўсведамляе яго сэнс. Таму і распачынае салодкае «чаяпіцце» для «жоўтых пункціраў», як даніну «усяму, што ў лесе, полі, лузе», як праяўленне любові да прыроды.

Характэрнымі гарадскімі атрыбутамі ў лірыцы А. Пысіна з'яўляюцца кветкі на балконе ці на клумбе; «сытыя» «круглабокія» птушкі – галубы; дрэва, што прарастае «праз шчыліны уздыбленай панелі», ці, наадварот, гіне пад ценем велізарнага дома. Усе гэтыя вобразы ўвасабляюць сабой складанае перапляценне, стаяць на стыку гарадскога і прыроднага.

У вершы «На дне двара сляды ўчарашнія...» паэт надзвычай удала ўзнаўляе дваровую атмасферу: «На дне двара сляды ўчарашнія // І сённяшняя цішыня...» [5, с. 258]. Шматкроп'е пасля гэтых радкоў, як і заўсёды ў А. Пысіна, акрамя таго, што канцэнтруе ўвагу на апошнім слове «цішыня», яшчэ і бязмоўна давяршае створаны паэтам малюнак. Увагу прыцягвае ўжытае мастаком словазлучэнне «на дне двара»: яно сведчыць пра месцазнаходжанне лірычнага героя – над зямлёю. Такая пазіцыя частая для твораў А. Пысіна,

але ў дадзеным выпадку неардынарнай з'яўляецца ацэнка аб'екта: герой бачыць не шырокія абсягі зямлі, а двор, абмежаваны «дном». Замкнёнасць гарадской прасторы відавочная, але ў гэтым жа вершы яна размыкаецца: «на дне двара», акрамя «слядоў і пакулля», персанаж верша (жанчына, гараджанка вясковага паходжання) заўважае «траву пад плотам – і разрадкая // Гарошак, мак і жаўтацвет...». Расліны «разраджаюць» каменны мяшок двара, «абжываюць зіму сцяны», згладжваюць мяжу паміж горадам і прыроднай прасторай.

Горад у А. Пысіна не становіцца асобнай часткай свету, адарванай ад прыроднага наваколля. Абмежаваны штучнасцю, мяшчанскім дабрабытам, ён адчувае пастаянную сувязь з прыродай, якая мае выходы ў сферу вечнага, звышдухоўнага. Напаўняючы горад раслінамі, дрэвамі, птушкамі, аўтар імкнецца стварыць гарманічнае цэлае. Узаемасувязь усяго існага – гэта сутнасць паэтычнага свету Аляксея Пысіна, галоўны прынцып, рэалізацыя якога адбываецца і ў прасторавых арыенцірах лірыкі. Сведчанне таму – неадлучнасць горада ад прыроднай прасторы ў творчай свядомасці мастака.

ЛІТАРАТУРА

1. Лотман Ю. М. Проблема художественного пространства в прозе Гоголя // Лотман Ю. М. Избранные статьи / В 3 т. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн, 1992. С. 413 – 447.
2. Есин А. Б. Время и пространство // Введение в литературоведение. Литературное произведение: Основные понятия и термины / под ред. Л. В. Чернец. М., 1999. С. 47 – 62.
3. Мішчанчук М. «Сэнс вечнасці, пах яе, колер без думак і слоў пазнаю...» (Думкі пра паэзію А. Пысіна як феноменальную з'яву) // Крыніца. 2002. № 1(72). С. 48–55.
4. Ненадавец А. М. Святло таямнічага вогнішча. Мн., 1993.
5. Пысін А. Збор твораў. У 2 т. Т. 1. Вершы. Мн., 1989.
6. Стральцоў М. Выбранае: Проза, паэзія, эсэ. Мн., 1987.
7. Шпакоўскі Я. Часоў былых і новых сувязь // Шпакоўскі Я. Узрушанасць: Артыкулы пра сучасную бел. паэзію. Мн., 1978. С. 50 – 73.

SUMMARY

Spatial guiding lines in the lyrics of the XXth century of the byelorussian poet Aleksey Pisin are examined in the article. The main attention is paid to the characteristics of nature space. The author has detached and analyzed the special features of the toposes of land, sky, forest, city in Pisin's creative work.

УДК 82.0

О. Р. Хомякова

КОНФЛИКТ КАК КАТЕГОРИЯ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ

В массовом сознании конфликт – это силовое решение проблемы, насильственное действие, проникнутое пафосом утверждения собственной позиции за счет разрушения чужой и сопровождающееся негативным, враждебным отношением к противнику.

Художественный конфликт несет в себе те же свойства, что и жизненный (иначе понадобился бы другой термин), но, включенный в контекст художественного мира, трансформирует свои функции, подчиняя их эстетической. Категория конфликт – связующее звено между эстетической и неспецифическими функциями искусства. Она гораздо прочнее других литературоведческих категорий включена в общественно-культурный контекст; в ней в наибольшей мере ощущается проникновение в искусство жизненной практики; в ней осуществляется взаимодействие поэтического и коммуникативного языков. Иными словами, конфликт в произведении искусства больше, чем другие категории, соотносим со сферой жизни, сферой внеэстетического, в нем в наибольшей мере обнаруживается то сложное взаимодействие художественного и внехудожественного, в котором выявляется специфика искусства.

В конфликтных отношениях героев литературного произведения дублируются реальные жизненные отношения, которые носят характер согласия или отрицания. Однако модель реального жизненного конфликта в структуре художественного произведения обретает качественно иную семантику, далеко не сводящуюся к утилитарному отношению (кто победит), хотя отнюдь не исключаящую его. «В отличие от приятного и доброго удовольствие, вызываемое прекрасным, является «незаинтересованным». Оно не требует обязательного существования созерцаемого предмета» (Лосев, Шестаков: 177). Если конфликт в явлении искусства на уровне героев (как и реальный жизненный конфликт) обусловлен стремлением функционально использовать объект своих интересов, достичь субъективно значимой цели, то конфликт на уровне автора, на уровне структурной организации текста характеризуется принципиальной многофункциональностью, ориентированной на целостное освоение мира, чуждое узкой целесообразности. В произведении искусства художественность обеспечивается в той мере, в какой воссоздается целостность мира. А полноценное восприятие

эстетического объекта определяется способностью за конкретной конфликтной ситуацией увидеть опыт отношения к жизни в целом – опыт борьбы или непротivления защиты, смирения или протеста, согласия или возражения.

В художественном произведении выявляется концептуальный смысл конфликта для героев и для картины мира в целом, как она представляется автору. Конфликт в художественном произведении – важное средство воссоздания авторской концепции мира. В возникновении и течении конфликтов, соотношении причин и поводов, в месте и удельном весе конфликта в художественном мире, в характеристиках участников и способах разрешения конфликтной ситуации, в доминирующих для данного автора конфликтах – во всем этом, как правило, повторяющемся с большей или меньшей регулярностью на протяжении всего творческого пути, обнаруживает себя художественное мирозерцание писателя.

Конфликт, представляющий эстетическую ценность (а не политическую, идеологическую, религиозную и т. п.), – конфликт, который обнаруживает общезначимое жизненное содержание. В таком конфликте должны узнаваться общезначимые жизненные коллизии, развитие и разрешение которых просветляет и выводит действующую (герой) и воспринимающую (читатель) личность постижением движущих импульсов бытия, ощущением непрерывного развития жизни. Эффект катарсиса в таком конфликте достигается не за счет торжества над противником и реализации практической жизненной задачи, но вследствие формирования высшего отношения к жизни, открытия ее смысла и ценности.

Традиционно конфликт и сюжет рассматривают в единой связке. Эти категории действительно взаимозависимы. Сюжет можно определить как художественное осмысление и организацию событий. В такой формулировке видна двойственная природа сюжета, соотносимого и со сферой содержания (в художественном осмыслении событий видит Е. Добин концепцию действительности [1]), и со сферой формы (художественная организация событий). Говоря о сюжете, мы имеем в виду и смысл событийности, и форму ее бытования и проявления вовне.

Соответственно художественный конфликт как источник и движущая сила сюжета имеет двойную природу. Конфликт – это художе-

ственное осмысление и организация жизненных противоречий, лежащих в основе сюжета. В сюжете находят художественное воплощение жизненные события, в конфликте – жизненные отношения противостояния или противоборства. Осмысление отношений противостояния или противоборства делает художественный конфликт категорией содержания; организация изображения этих отношений в произведении позволяет видеть в конфликте и категорию формы.

Конфликт, как правило, исследуется в плоскости содержания – на уровне предмета изображения, то есть, выступая в качестве ситуации противоборства, лежащей в основе сюжета. В конфликте видят некий эмпирический факт столкновения противоборствующих сил, в лучшем случае исследуются законы реальности, его объясняющие, или характер обобщения (романтическое, реалистическое и т. п.). Например, конфликт романа в стихах «Евгений Онегин» трактуется как столкновение молодого дворянского интеллигента 20-х годов XIX века со светом; конфликт драмы «Гроза» – как противостояние Катерины «темному царству». Но при таком подходе исследуется не столько содержание произведений, сколько предмет изображения, то есть реалии жизни определенного исторического периода, тогда как собственно художественное остается за пределами познания. Переход предмета изображения на уровень содержания осуществляется только при условии слияния изображаемого со средствами изображения. Потому анализ конфликта, ограниченный сферой предмета изображения, малопродуктивен. Эстетическое преломление жизненного конфликта осуществляется в том случае, когда психологический и философский опыт жизненных конфликтов кристаллизуется в соответствующих художественных формах рода, жанра, метода, каждая из которых являет собой особым образом организованную структуру, несущую, накапливающую память о том или ином типе конфликта, обуславливающим специфику организации взаимодействия элементов структуры.

В аспекте формы конфликт до настоящего времени остается неразработанной проблемой, хотя именно здесь конфликт выступает как фактор художественности. Наметим возможные подходы к разрешению этой проблемы, исходя из принципа осмысления формы как содержательной.

Конфликт как категория формы представляется нам структурной основой текста.

В сегодняшнем словоупотреблении структура есть тип сочетания элементов системы.

Точнее было бы сказать, что структура есть тип сочетания элементов системы как в их единстве, так и в их противостоянии. Характер соединения и противоборства компонентов структуры можно обозначить понятием конфликт.

Конфликт играет важнейшую роль в организации и систематизации материала и преобразовании внешнего хаоса в целостное, детерминированное движение, являясь своего рода магнитом, к полюсам которого стягиваются различные пласты материала. Конфликт первичен в структуризации образов, которые объединяются не вокруг одного центра, как принято думать, а между двумя полюсами, что способствует снижению уровня тенденциозности текста. Категория конфликт способствует созданию иллюзии самодвижения, саморазвития жизни: не будь борьбы, жизнь, изображенная на страницах книги, выглядела бы лишь как иллюстрация к авторским мыслям. Посредством конфликта художественная идея являет себя не как декларация, тенденция, схема, но как следствие выбора из множества возможностей, до определенного момента равноценных. Художественный акт можно трактовать как исчерпание некоей исходной неопределенности. Утверждение истины или идеала в произведении, не имеющем конфликта или хотя бы противоречий, делающих возможным конфликт, неизбежно несет на себе отпечаток описательности, дидактизма, морализаторства или тенденциозности, что, как известно, плохо согласуется с художественностью. Ослабление одной из противоположностей создает эффект торжества субъективного, выдающего себя за объективное; монополии на истину; сведения многообразия жизни и ее возможностей к тотальному единству; деспотизма единичного авторского сознания, присвоившего себе статус божественного авторитета; торжества монологизма над диалогичностью, многоголосием жизни; сведения множественности к единственному и отсутствия возможности выбора. Идея не высказывается, а воплощается при условии права на конфликт, возможности или наличия конфликта.

Категория конфликт способствует превращению бесконечности и многомерности мира в двумерность, сводит эту безбрежность, многообразие к противоборству двух начал. В определенном смысле конфликт облегчает восприятие и воссоздание мира, акцентируя его крайние точки и вынужденно игнорируя промежуточные состояния. Конфликт помогает структурированию мира вокруг полюсов притя-

жения и отталкивания, сводя мир к противоположностям, объединяемым взаимным отталкиванием. Многообразие мира представляется, таким образом, более обозримым, поскольку ему положен определенный предел – предел границами конфликта. Но общая картина мира обретает вследствие этого определенную схематичность, степень которой определяется дарованием автора и его эпическими потенциями, расширяющими поле конфликта, но смягчающими тем самым его остроту и напряжение. В свете конфликта бесконечность мира обретает контуры конечности, сливаясь с перспективами разрешения намеченного противоречия.

Конфликт создает поле напряжения между ценностными полюсами художественного мира, связывая тем самым в восприятии читателя разрозненные образы отношениями противоборства и указывая на узловые точки этого мира, на проблемы, которые предполагается разрешить, как и на характер разрешения (от созерцательного к действенному). Здесь возможны два типа текстов, два типа художественных миров:

а) мир, смысл которого исчерпывается рамками конфликта, не носящий в себе ничего, что выходило бы за пределы конфликтных отношений;

б) мир, трактовка которого определяется не столько конфликтом, сколько тем, что находится вне конфликтного поля. Конфликт – не главное в этом мире, но требуется пройти через искус борьбы, чтобы обрести понимание неких высших смыслов.

К первому типу относятся произведения писателей, по своему индивидуально-творческому складу тяготеющих к романтизму и драме. Со вторым, как правило, соотносимо творчество писателей эпического склада мышления.

Единство действия, по существу, единство конфликта, то есть борьбы во имя некой единой цели, предохраняет материал от распада, выявляет те истины, которые в жизни не ограниченные никакими рамками в бесконечности жизненного потока, не ощущаются или воспринимаются с трудом и неполно в силу разнородности и огромности жизненного материала. Если видеть в мире художественного произведения реальный мир в сокращении, то конфликт определяет меру и характер этого сокращения.

В жизни в конфликте актуализируется тот или иной жизненный интерес, идея, цель человека. В искусстве посредством конфликта происходит еще и эстетическая актуализация отдельных элементов художественной структуры, реализующаяся через перегруппировку

взаимных связей и отношений, выдвигание вперед тех моментов, которые задействованы в конфликте, и уменьшение значимости моментов, не вошедших в поле конфликтного напряжения. В конфликтной ситуации одни элементы становятся доминирующими, другие образуют фон, отодвигаются на задний план, тогда как до возникновения конфликта и те и другие находились в состоянии равновесия, которое можно было бы охарактеризовать словами С. Рахманинова: «В искусстве нет главного». Дисгармония производит перегруппировку сил. Вовлечение в сферу действия конфликта активизирует одни элементы, делает незаметными другие.

Элементы и части в художественном произведении объединяются в целостность посредством гармонии, с одной стороны, и дисгармонии, конфликта, с другой. Именно так создается то зыбкое равновесие, несущее как моменты связи, соединения, параллелей, перекличек, схождений, контактов, так и разъединения, противопоставления, контраста и распада, вне которого невозможна художественная структура с ее способностью к постоянному самообновлению.

Жизненный конфликт – одно из проявлений полноты и целостности мира – часто лишает мироощущение цельности, выпячивая «кричащие противоречия» и затушевывая «тихое» жизни. Жизненный конфликт ведет к разрушению целостности сознания его участников: вовлеченный в конфликт, человек воспринимает только то, что относится к переживаемой конфликтной ситуации. Мир с разорванными связями – следствие конфликтного видения. Узость кругозора неизбежна при концентрации внимания на одной сфере. Без такого рода концентрации конфликт переживается поверхностно, зато целостность видения мира и восприятия жизни сохраняется. Так, сохраняется реальное восприятие мира и конфликтной ситуации Онегиным, относящимся к конфликту с Ленским вначале как к игре, развлечению, затем – как к досадному недоразумению, когда игра зашла дальше, чем ему бы хотелось; лишь впоследствии Онегин осознал и свою трагическую вину. Ленский же, целиком поглощенный конфликтной ситуацией, не понимает ее надуманности, искусственности, так как реальный мир закрыт от него эмоциями гнева и беспочвенной ревности.

Функция разрушения целостности мира остается и за художественным конфликтом, понимаемым на уровне героев. Художник, всю силу своего дара направляющий на создание атмосферы единства и нераздельности мира, вводит в художественный мир своих произ-

ведений конфликт, тем самым преодолевая иллюстративность и статичность изображаемого мира, максимально приближая мир своих героев к реальному, ради создания иллюзии жизнеподобия.

На уровне автора эстетическое отношение, представленное в чистом виде, вне участия иных типов авторского отношения (скажем, его политических или религиозных убеждений), не несет в себе конфликта, проникнуто пафосом созидания, а не разрушения. Пушкинское «Добру и злу внимая равнодушно / Не ведая ни жалости ни гнева» вытекает именно из такой потребности автора не демонстрировать своего отношения к изображаемому, даже если позиция кого-то из героев по-человечески неприемлема. Течение конфликта подспудно ориентировано автором на конечное воссоздание целостности мира, на гармонию как стремление или наличие. Достичь или сохранить гармонию – установка художника, изображающего конфликт. Достижение субъектом целей, не соизмеряемых с гармонией мира, субъективно представляющихся независимыми от целостности мира, – установка реального человека или героя художественного произведения, вступающего в конфликт.

Произведение искусства – это целостная структура, стремящаяся к гармонии своих элементов и имитирующая процесс ее (гармонии) достижения или утраты. Гармония как таковая, абсолютная гармония, не знающая движения, является не достоинством, как, казалось бы, а крупным, едва ли не главным недостатком, поскольку в таком своем статичном состоянии она лишает произведение иллюзии жизнеподобия, предлагая взамен идеальную, но мертвую красоту, в «чертах» которой, как у пушкинской Ольги, «жизни нет». Образцы антологической лирики, являющие собой застывшую, статуарную красоту, ориентированы на изображение скульптур, а не живой жизни. Примечательно, что Пушкин в своих антологических произведениях показывает не скульптурную красоту гармонии, а процесс, переход от движения к неподвижности. Требуемая жанром статика представлена у него как следствие «остановленного мгновенья».

Художественное творчество – преобразование конфликтных начал в жизни в то нерасторжимое единство, которым отличается подлинное произведение искусства. В ремесленном или ученическом произведении эти конфликтные начала, эти противоборствующие стороны присутствуют более или менее обособленно. Таинство и внутренняя суть искусства – в отображении цельности и единства

противоположностей, на что не способно и не претендует научное познание.

Художник дает возможность читателю увидеть, узнать привычные для житейского сознания конфликты. Но то, что житейское сознание привыкло разрешать в пользу одной противоборствующей стороны, воплощается в совершенном художественном творении в органическом единстве и необходимости противоположностей. Искусство в высших своих образцах надконфликтно в том смысле, что утверждает право на существование, ограниченность, необходимость присутствия в мире тех явлений, которые субъективно настроены друг против друга. Симфония жизни нуждается во всех звуках. Кажущиеся диссонансы являют собой на самом деле условие полноты отображения мира. Возможно, они напоминают о недопонимании человеком внутренней сути и назначении тех сторон жизни, которые он не сумел гармонизировать. Возможно, они имитируют неполноту познания жизни, импонируя тем самым житейскому сознанию, нуждающемуся в противопоставлении известного и неизвестного.

Исследование конфликта как категории формы предполагает изучение способов, приемов и средств воплощения конфликтных отношений реальности в художественном тексте. В каждом эмпирическом жизненном конфликте художник (а затем интерпретатор его творчества) должен увидеть художественную логику развития противоборства, определяющую сюжет и идею, рассмотреть тип конфигурации противоборства, распознать порождающий принцип для бесконечного множества текстов со сходными отношениями противостояния. Конфликт как категория формы – это принятый в данной художественной системе способ разрешения противоречия, типичная форма противоборства, смыслопорождающая модель. При таком подходе конфликт характеризует механизм смыслопорождения, специфику отражения конфликтности реального мира в мире художественном, способ существования разнонаправленных сил.

Таким образом, конфликт как категория формы – это способ организации противостояния, принятый в художественном мире конкретного автора, типичный для определенного жанра и рода, определенного метода. Так, например, в классицизме и романтизме конфликтное противостояние не допускает компромисса. Классицисты оперируют формулой «истина только одна» и обосновывают позицию только одной из противоборствующих сторон – правой. Романтики исходят из относитель-

ности истины и в теории готовы руководствоваться формулой «оба не правы», хотя на практике правота толпы представляется ими куда менее убедительной, чем правота личности. Реалисты ищут объяснения образу действий каждого героя и в этом смысле показывают и относительную правоту даже тех, кто идет по пути порока или преступления (Соня и Раскольников в «Преступлении и наказании»). Но, стремясь к пониманию, реалисты вовсе не следуют изречению «понять – значит простить». Позиция реалиста – позиция объяснения, а не всепрощения и оправдания.

Само отношение к конфликтам различно в разных художественных системах. Конфликт может осмысливаться как некое нарушение исконной и вечной гармонии мироустройства (классицизм); как острая и неизбежная конфликтность реальности, делающая в принципе невозможной гармонию и предопределяющая отчуждение от мира романтического персонажа (романтизм); как конфликтное состояние мира, не исключающее гармонию (реализм). Пушкинское «Порой опять гармонией упьюсь» («Элегия») – обозначение реалистического мироощущения конфликтности мира, порождаемой и преодолеваемой субъективными стремлениями и действиями.

Своя специфика конфликтности имеется и в конфликтности родовой (эпический или драматический конфликт) или жанровой (например, конфликт комедийный, трагический или драматический).

И если конфликт на уровне содержания, отражая неповторимость авторского миропонимания, по преимуществу индивидуален, то конфликт на уровне формы, определяясь не столько индивидуальными, сколько групповыми характеристиками, типологичен (естественно, с учетом индивидуально-авторского преломления типологического в каждом конкретном тексте). Безусловно, своеобразие художественного мира автора обнаруживается и в характере соединения и противоборства компонентов структуры, но в основе своей конфликт как момент структуры базируется на устойчивых характеристиках рода, жанра и метода. Каждый метод, род и жанр ставят перед художником свою специфическую задачу организации и концепции конфликта. В свою очередь организация и концепция конфликта относятся к числу тех первооснов, которые в наибольшей степени способствуют разграничению одного метода от другого, одного рода и жанра от другого. Историко-литературный процесс и эволюция творчества отдельного автора во многом определяется коллективной и индивидуальной концепцией конфликта. Так, конф-

ликт «Грозы» на уровне содержания можно представить как борьбу двух женщин – носительниц омертвевшей, окостеневшей, неподвижной, превратившейся в формальные обряды духовности (Кабаниха) и духовности живой, протестующей против формального следования традициям (Катерина). На уровне формы в «Грозе» представлен драматический тип конфликта. «Я» Катерины противостоит не миропорядку (трагический конфликт), а другим «я». Противостояние это настолько серьезно, что тяготеет к перерастанию в трагический конфликт («темное царство» больше, чем сумма многих «я», это уклад жизни, претендующий на роль миропорядка в целом. Отсюда удвоение образа Кабанихи в Диком). И все же противостояние это не глобально, поскольку имеются сочувствующие в разной степени и по-разному «я» Варвары, Кулигина, Кудряша, Бориса и даже Тихона.

Конденсируя в себе важнейшие ценности личности, за которые она готова бороться (скажи мне, за что ты борешься, и я скажу, кто ты), конфликт тем самым обеспечивает содержательное единство художественного мира. В конфликтности (неконфликтности) художественного мира каждого автора, видимо, и проявляется та «одна общая линия понимания вещей и обращения с ними», тот «взгляд вообще на все бытие, на мир», та «первичная реакция сознания на вещи, ... первое столкновение с окружающим», о которых писал А. Ф. Лосев, считая их выявление насущной задачей литературоведения. Свойственная человеку «специфическая интуиция, рисующая ему мир только в каком-то особенном свете, а не как-нибудь иначе» (2, с. 164–165) есть не что иное, как приятие или неприятие мира, глубинная внутренняя установка на борьбу или единство с миром, разрушение или созидание, то есть характеристики, вытекающие из конфликта как категории содержания.

Формальное единство художественного текста обеспечивается свойственным автору способом взаимодействия противоборствующих элементов, как правило, не рождаемым каждый раз заново, а в основе своей базирующимся на том арсенале средств, которые накоплены в «памяти искусства» (выражение М. Бахтина).

Философию конфликта определяет парадигма «я»/«не я», свое/чужое. Обустройство собственного мира может состояться в следующих вариантах:

- 1) Замкнутое существование в рамках собственного «я», когда «свое» осознанно и принципиально не входит в соприкосновение с «чужим».

Это ограничивает сферу конфликтности, хотя не исключает конфликтов как таковых в силу потенциальной возможности экспансии «чужое» в «свое».

2) Маргинальное существование «я» в пограничном пространстве между «свое» и «чужое», не исключающее конфликтности, но и не провоцирующее ее.

3) Преодоление границ между «своим» и «чужим» – территориальных, социальных, имущественных, нравственных, профессиональных и т. д., что предполагает такие возможности, как:

а) полная адаптация к чужому миру, что исключает конфликты;

б) непрерывная борьба с ним, когда «в чужой монастырь» входят «со своим уставом», что делает конфликт основой сосуществования.

Примечательно, что замкнутость системы допускает лишь конфликтность внешнюю. Самодостаточная личность находится в мире с самой собой. Этим объясняется доминирующая роль внешнего конфликта (борьба с врагами отечества) в фольклоре и средневековой литературе, тогда как конфликт внутренний находится в данный исторический период в зачаточном состоянии. Отказ от монологической самоорганизации, замкнутой в рамках «я» и «свое», ведет к расширению сфер конфликтности. Путь от монологического, замкнутого в себе существования к диалогическому, предполагающему взаимодействие «я» и «не я», «свое» и «чужое», неизбежно сопровождается конфликтностью. Пространство через полюсные состояния монолог – диалог не перепрыгивается одномоментно, но осваивается болезненно и трудно (естественно, в разной степени сложности у различных субъектов).

Неоднозначность коммуникации «я» с «не я» может выразиться как в монологической организации текста, вследствие эскалации «своего» (авторского «я») и подавления, подчинения «чужого», так и в усилении коммуникативности текста, ориентированного на равноправный диалог «я» с «не я». В первом случае неизбежна конфликтность взаимоотношений «своего» и «чужого», определяемая диктатом авторского «я» и конечным подчинением тех «я» героев, которые противостоят авторскому; во втором – ослабление или даже сведение до минимума конфликтности на уровне автор – герои.

В конфликте на уровне содержания реализуется парадигма свое / чужое, я / не я по горизонтали – во взаимоотношениях героев, в описании их жизни, характеров, взаимоотношений.

В конфликте на уровне формы реализуется парадигма свое / чужое, я / не я по вертикали – во взаимоотношениях автора и героев, что проявляется:

а) в принятии или отрицании инаковости «я», чуждого авторскому;

б) в конфигурации противоборствующих сил как равноправных (соединительная связь) или иерархически соподчиненных (подчинительная связь), предполагающая доминанту истинного и положительного над ложным и отрицательным.

Умножение смысла может происходить, например, за счет нетождественности автора и повествователя, автора и героя, выражающих разное миропонимание. Так, авторское сомнение разрушает изображаемую повествователем и исходящую от героев оптимистическую картину мира в произведениях А. Платонова.

И конфликт на уровне содержания, и конфликт на уровне формы в их совокупности определяется организацией текста по монологическому или диалогическому принципу. Усиление коммуникативности (диалогичности) текста ведет к разрушению конфликта на уровне автор – герои, когда автор одинаково тщательно обосновывает позиции противоборствующих сторон и демонстрирует их субъективную правоту.

Ф. Шиллер писал о том, что условием эстетического совершенства произведения искусства является «живительное представление совершеннейшей целесообразности в великом целом природы», По Ф. Шиллеру, «кажущееся нарушение ее, возбуждавшее в данном отдельном случае нашу грусть, становится для нашего разума побуждением искать в общих законах оправдания этого случая и разрешать этот отдельно прозвучавший диссонанс в великой гармонии целого» (3, с. 50–51). Монологическое мышление конфликт воспринимает как «диссонанс в великой гармонии целого», но, отвергая конфликтный способ сосуществования, вынуждено мириться с необходимостью конфликта в составе художественного целого, компенсируя свое вынужденное согласие однозначным и определенным разрешением конфликта в пользу одной из противоборствующих сторон, то есть в конечном счете разногласие все-таки ликвидируется, многоголосие сводится к одному голосу. Бесконфликтность представляется как следствие ликвидации одной из диссонирующих сторон. Отличие диалогического мышления не в реабилитации конфликта как такового. Напротив, диалогическое мышление настаивает

на возможности мирного сосуществования разных, в том числе и контрастно противопоставленных друг другу сознаний. Гармония элементов целого, будь то элементы формы (составляющие структуру текста) или элементы содержания (представленные в тексте характеры, точки зрения, позиции), при таком подходе не предполагает их искусственную сглаженность, унификацию; инаковость, своеобразие каждого понимаются как естественное и необходимое проявление полноты и многообразия мира. Потому острота и непримиримость конфликта вовсе не является неременным показателем диалогизма художественной системы, как это представляется последователям М. Бахтина, создавшего свою концепцию на основе изучения романов Ф. М. Достоевского. В мире Достоевского конфликт – самый острый способ преодоления монологизма резким противопоставлением не просто двух сознаний, двух миров, но враждующих сознаний. Между тем, русская литература дала классический образец диалогического мышления в творчестве А. С. Пушкина. Исходная установка русского национального поэта – утверждение необходимости диалога без конфликта, без вражды как идеала общения и существования людей. Идеал Пушкина обнаруживает себя на уровне авторского повествования, в заветных, сокровенных идеях самостояния без противоборства, в форме, являющей непревзойденный образец гармонии разнонаправленных и противоположных элементов. На уровне героев представлена реальность – любовь и ненависть, мир и вражда, согласие и конфликты составляют содержание этой реальности.

Активное и осознанное развитие коммуникативных возможностей текста в русской литературе, вероятно, относится к периоду первой трети XIX века и связано с именами И. Крылова, А. Грибоедова, А. Пушкина. Но искусство слова по природе своей диалогично, и соответственно резкое разграничение «монологического» и «диалогического» периодов развития литературы (о полифонической концепции М. Бахтина) вызывает сомнения [4–5]. Точнее было бы говорить о том, что развитие коммуникативных потенциалов художественного текста происходит вначале в творчестве отдельных авторов и становится массовым в период становления реализма в русской литературе, а апогея своего достигает в творчестве Ф. М. Достоевского (что и определило обращение М. М. Бахтина к романам Достоевского как исходной базе концепции полифонизма). Примечательно, что высочайшая степень полифоничности произведений Достоевского (уровень

автор – герои) сопрягается в них с чрезвычайной остротой конфликтности (уровень героев). На уровне содержания и на уровне формы пушкинский художественный мир характеризуется гармоническим единством и целостностью, органично включая в себя противоречия и полярности, которые объективно не несут в себе антагонизма, хотя периодически взрываются конфликтами, вызванными эгоцентрическими тенденциями субъектов. Как следствие, важнейшие смыслообразующие моменты смещены с сюжета на композицию: не конфликт, а контраст, не противоборство, а противостояние более типичны для гармонического мира Пушкина [6, с. 225].

ЛИТЕРАТУРА

1. Добин Е. *Жизненный материал и художественный сюжет*. Л., 1958.
2. Лосев А.Ф. *Диалектика мифа // Опыты : литературно-философский сборник*. М., 1990.
3. Шиллер Ф. *Собрание сочинений: В 7 т.* М., 1957. Т. 6.
4. Бахтин М. М. *Вопросы литературы и эстетики*. М., 1975.
5. Бахтин М. М. *Эстетика словесного творчества*. М., 1979.
6. Хомякова О. Р. *Конфликт в художественном мире А. С. Пушкина*. Мн., 2004.

SUMMARY

The article proves the role of a conflict as a factor of fictionality and exhibits the dual nature of fictional conflict which is both the category of content and the category of form. The fictional conflict is looked upon as a structural framework of the text and as a medium of organizing countervailing force common for the imaginative world of the definite author and typical for the definite genre and the kind of fictional method.

ПОЗДНЕЕ ТВОРЧЕСТВО Э. ЗОЛЯ И ПРОФЕТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ (СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

Зарубежное литературоведение последней трети XX столетия представило ряд работ, указывающих на значимость затрагиваемой тематики [1–5]; показательно, что появились они по прошествии достаточно длительного периода рецепции – около столетия спустя после публикации особенно ярких в профетическом плане творений писателя – циклов «Три города» (*Les Trois villes*) и «Четверо-евангелие» (*Les Quatre Evangiles*). Это достаточный срок для того, чтобы в читательском сознании мог сформироваться контекст верификации – ощущение исполненности предвиденного и предсказанного, искренности и неподдельности воззваний, претендующих на роль пророческих; в сознании исследовательском соответственно – импульс теоретического обобщения. Сознательно оставляя за рамками ограниченного формата анализ стилистической стороны феномена, мы концентрируем внимание на отражении в творчестве классика сущностной основы и ключевой проблематики исторической традиции *Prophecy*¹.

Обращение к древней традиции в соответствии с творческим наследием Э. Золя – художника новейшей эпохи, практически нашего современника – закономерно соотносит с трактовкой *Prophecy* современником же. Современник отмечает, что обладать даром пророчества – значит «думать, видеть и понимать реальные тенденции и направление их развития» (Вл. Войнович²). Разумеется, историческая традиция, равно как историческое значение *Prophecy*, много шире и глубже этой формулировки, с которой, как это и осознается ее автором, сопоставимы вполне прагматичные понятия, например «предвидение» или

«предугаданность» [11, с. 18]. Все же статус и смысл *Prophecy* может формироваться и в обозначенном контексте – при условии, что имеются свидетельства (мы их приводим ниже) авторской уверенности в божественной инициативе призвания художника слова, ярко выраженного самоощущения «избранности» и, что важнее всего, готовности соответствовать³. Это исходная основа *Prophecy*, теологически трактуемого как общение, «диалог» с высшей силой [8, с. 659]⁴. Обратим внимание, что речь традиционно шла не об административном управлении или наставлении в вере, понимаемом в «новейшем», клерикальном смысле, но о координации социально-этических идеалов сограждан в соответствии с провидением исторической перспективы нации и человечества в целом. Об этом же пишет Э. Золя: «Роль поэта священна. ...Он может далеко продвинуть человечество на пути добра. Пусть Бог вдохнет в меня эту силу, и я готов» [7, с. 392]⁵. Возможно, отсюда столь явно выраженная позиция ответственности в выборе творческой и человеческой миропозиции – обращение молодого Э. Золя к сфере публицистики и литературы как «переднему краю» служения Истине. Острое чувство исторического кризиса, переживаемой смены эпох вкупе с отчетливым ощущением моральной ответственности перед

¹ Мы имеем в виду опыт, зафиксированный в текстах соответствующего раздела библейского канона, где в своей сущностной парадигме и сложилась традиция *Prophecy*. Употребление в тексте статьи англоязычного варианта понятия, эквивалентного русскому «пророчество», калька с английского «профетизм», греческому *μωτιχή*, ивритскому *נְבִיאוּת*, обусловлено его особым начертанием в английском языке – с прописной буквы, что служит выразительным и лаконичным показателем особой значимости как в культурно-исторической традиции вообще, так в рассматриваемом эстетическом явлении, в частности.

² Мы отдаем себе отчет, что «современников» разделяет столетие, но исходим из того, что в контексте истории *Prophecy*, насчитывающей около тридцати столетних отрезков, отдаленность на один из них – это почти «сегодня».

³ См.: Исх 3:1–4:12; Ис 6:8; Иер 1:4–19; Иез 1–3; Ам 7:15, 15; Ин. 1:1–2. Здесь же отметим общность самохарактеристики объекта «избрания», признающего свою «недостойность» перед величием ожидающей его миссии: «Что до преобразования общества... у меня никогда не хватит сомнений, чтобы даже попытаться приступить к нему. Я всего лишь ничтожная пылинка. Вот если бы голос моей лиры звучал, как медь, если бы он был достаточно звонок, быть может, я бы и решился на это» [7, с. 408]. Из пророков: «...Кто я, чтобы идти к фараону и вывести из Египта сынов Израилевых?» [Исх 3:11]; «О, Господи Боже! Я не умею говорить, ибо еще молод. Но Господь сказал мне: не говори: «я молод»; ибо ко всем, к кому я пошлю тебя, ты пойдешь, и все, что повелю тебе, передашь. Не бойся их; ибо Я с тобою...» [Иер 1:6–8]. Здесь и далее библейские тексты цитируются по Синодальному переводу.

⁴ Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона (1898) приводит следующее определение: «Пророчество, по точному значению его, есть определенное предвидение и предсказание будущих совершенно случайных событий, которые ни сами по себе, ни в своих сокровенных причинах не могли быть предусмотрены из настоящего и с несомненной достоверностью предсказаны никаким ограниченным существом, а только по откровению всеведущего существа могли быть сообщены кому-либо из людей» [9, 49, 29–30]. Здесь и далее вторая цифра в квадратных скобках обозначает номер тома.

⁵ «И услышал я голос Господа, говорящего: кого Мне послать?... И я сказал: вот я, пошли меня» [Ис 6:8]; «И поднял меня дух...» [Иез 3:12].

своим веком проявилось в беспрецедентно смелой трактовке автором ситуации *fin du siècle*, неизменно осмысливаемой в перспективе будущего¹. Принимая во внимание специфику складывающегося контекста, мы и предположили, что наследие Э. Золя может быть рассмотрено в принципиально иной парадигме, нежели та, в которой до сих пор интерпретировались «данные наблюдения и анализа» приземленного «натуралиста».

В исторической традиции *Prophesy* социальное и религиозное начала переплетены чрезвычайно тесно, и, хотя, по замечанию А. Меня, «социальный протест <пророков> есть не основное, а вторичное, производное от веры» [13, с. 72], общепризнано также, что в основе пророческой эсхатологии – важнейшего слоя библейской проблематики – лежат социальные идеи [14, б, с. 385–390]. Неслучайно Э. Золя говорит об исторических пророках как «бунтар<ях>, которых породила народная нищета, глашата<ях> страданий бедноты» [16, с. 29]. Здесь, на наш взгляд, уместно подчеркнуть намеренное разграничение в творчестве автора профетического и апостолического контекстов, ибо, сколь взаимосвязаны обе традиции, столь они противоположны, и нагляднее всего это проявляется в аспекте социального гуманизма, конкретно-практического служения нации. Так, волевое начало у пророка выра-

жено гораздо более отчетливо; явно сильнее и критический вектор отношения к современности, оцениваемой с позиций морали и здравого смысла. Эти внешние расхождения – следствие гораздо более глубокого противостояния, охарактеризованного М. Бубером как «Два образа веры» (*Zwei Glaubensweisen*, 1948, изд. 1951), различие которых обусловлено степенью активности позиции субъекта к миру и его суверенности в отношении к Абсолюту. Позиции самого Э. Золя и героев, наиболее последовательно представляющих авторские взгляды, носят столь же волевой и активнорациональный характер, какой явлен в библейской традиции *Prophesy*, при этом откровенно, подчас полемически, чужды апостольскому пафосу смирения, покорности, безропотного догматизма либо, напротив, крайнего радикализма. Так, например, в романе «Париж» (*Paris*) «апостольскими» чертами наделены социалисты, коллективисты и другие фанатики, те, кто «упорно стрем<ит>ся переделать мир согласно своей вере» [16, с. 338]. Очевидной иронией проникнута и характеристика «пламенного апостола» Пьера Фромана – героя трилогии «о городах», представленного в начале его антиклерикального «похода», когда он страстно желал «вдохнуть евангельскую истину» в сердца современников [15, с. 22]. Показательно, что переосмысление героем этой миссии (утверждение «религии нравственного чувства» вместо возрождения «христианства первых веков») осуществляется в рамках пристального интереса к социально-гуманитарному контексту современности. Возникающую здесь же проблематику анархического пути общественного преобразования Э. Золя подчеркнуто соотносит с рядом ветхозаветных идей и мотивов: тотальной кары как необходимого условия грядущего «очищения», обновления мира²; библейской топикой исхода как опыта «начала», созидания «с чистого листа»; представлением о самом Абсолюте как бескомпромиссном карающем начале, возмещаемом с пророческой позиции «предупреждения». В этой связи и сами пророки, как сказано в «Риме», были «первые социалисты и анархисты древности» [15, с. 29].

Социальная проблематика позднего творчества Э. Золя особенно тесно смыкается с

¹ Анализируя современную ему общественную ситуацию, Э. Золя, подобно ветхозаветным пророкам, ссылается на перспективный план событий, к настоящему времени подтвержденный историей. В теологии это признается «критерием истинности пророчества, отличающим его от простого предсказания» [8, с. 659]; светская трактовка констатирует «аналитически точное прогнозирование ситуации». Перечислим несколько наиболее ярких «прогнозов», принадлежащих Э. Золя, например, о демократии, о раннем этапе утверждения в обществе демократических принципов: «Демократия – пока всего-навсего слово: для одних – страшное пугало, для других – дойная корова» [10, с. 99]; о будущем искусства: «Как только мир откажется от романтического мироздания, натурализм пройдет триумфальным шествием и, на глазах у всех, откроется новый период в литературе» [10, с. 118]. Натурализм действительно явился генетической основой модернистского движения в литературе, так или иначе определявшего дальнейший литературный процесс. Здесь же следует вспомнить об эстетической пронительности Э. Золя – первого критика, давшего высокую оценку живописи «отверженных» художников, ранних импрессионистов («Мой Салон», 1866 и др.); с критериями этой оценки будет соотносываться впоследствии любое искусствоведческое описание импрессионистских полотен. Поразительны по точности пророческого предвидения страницы романа «Труд» (*Travail*, 1901), запечатлевшие картины общественных катаклизмов XX века – арены беспрецедентно жестокого противостояния социальных сил [11, с. 645–647]. Цикл «Три города» и параллельная ему публицистика Э. Золя характеризуют неокатолицизм как ярчайшее проявление кризиса римско-католической церкви и предсказывают «рождение» религии «новой», которая «должна быть более жизненной... уделить больше места земным делам... главное же – никаких призывов к смерти» [12, с. 581]. Здесь отчетливо прослеживается идеал протестантизма – «практической религии», – влияние которой в XX веке неуклонно росло.

² В тексте романа «Рим» (*Rome*) фигурируют прямые ссылки на историю Содомы и Гоморры: «Пьер ясно ощутил, что трещина слишком глубока, болезнь неизлечима, язва нищеты смертельна; и он понял приверженцев насилия, и сам готов был признать опустошительную, спасительную бурю, принять мир, очищенный огнем и мечом, как в те времена, когда Бог насылал на землю пожары, дабы избавить окающие города от скверны» [15, 19].

религиозной в плане исследования практики «милосердия», но и здесь сущностно расхо- дится с евангельской традицией. Уже в «Лур- де» (Lourdes), первом романе антиклерикаль- ной серии «Три города», продемонстрированы эгоизм и фальшь благотворительности, осу- ществляемой в рамках искаженного пред- ставления современников о милосердии. Тот факт, что евангельской практике милосердия противопоставляется универсальная категория «справедливость», тесно коррелирует с биб- лейской, в том числе пророческой, трактовкой рассматриваемого понятия, где хэсэд (милосердие) есть любовь, доброта, жалость – чув- ство, адекватное отношению Бога к человеку как своему творению и при этом источнику дальнейшего созидания и совершенства мира¹; в подобном отношении нет и не может быть места любым проявлениям эгоистиче- ского. Закономерно, таким образом, что осуж- дение пророками «дары приносящих» озна- чало не только и не столько требование чистоты монотеизма, сколько осуждение откупни- чества, платы за грехи, унаследованной и узаконенной католической индульгенцией. Против ее рецидива в неокатолицизме и выступает Э. Золя.

В критической мысли писателя, направлен- ной против милосердия, можно выделить три базовых направления, в целом свидетельствую- щих о принципиальной значимости проблемы милосердия в системе взглядов «нового про- рока». Речь идет, во-первых, о фиксации порочной дихотомии – «милосердие – христи- анство»: то и другое обречено на гибель сооб- ща, ибо христианство «базируется на идее божественного милосердия, обещающего воздаяние тому, кто страдал в этой жизни», в то время как «люди взывают о справедливости здесь, на земле...» [16, с. 16]; во-вторых, перед нами – факт позиционирования «милосердия» и «справедливости» как двух антагонистиче- ских понятий, несовместимых друг с другом явлений: «Какая там гуманность! Существует только справедливость...» [16, с. 365]; и, на- конец, – налицо разоблачение благотвори- тельности как общественного зла, опасного в силу своего назначения быть флером, при- крытием, маскировкой тотальной несправедли- вости: «Милосердие все искупает, все очи- щает... <но> если хоть один старик умирает от голода и холода, разве это не подрывает весь общественный строй, одним из устоев которого является благотворительность?..» [16, с. 109]. Вывод Э. Золя способен поразить

своей неортодоксальностью: чтобы упразднить бесполезную, порочную и опасную практику, следует изжить ее идеологию: «Евангельская мораль... не принесет людям ничего, кроме волнений и вреда. Надо освободиться от нее» [16, с. 398]. В трилогии, таким образом, сдела- на попытка воплотить и осмыслить наиболее вопиющее, по убеждению автора, противоре- чие в системе ценностей его современников: несовместимость исповедуемой христианской морали с подлинным гуманизмом и здравомыслием. Следующая задача пророка-обличи- теля – создание «нового Евангелия», ибо за разоблачением должна следовать альтерна- тива. Из письма 1860 г.: «Если ты говоришь о болезни, то обязан тут же указать и лекарство, способное ее излечить... если хочешь, чтобы твое творение оказалось полезным и добрым» [7, с. 395]. Такой позицией обусловлен приори- тет системы противопоставлений – важнейшей композиционной и смыслоформирующей константы творчества Э. Золя. Вспомним характерный прием композиции библейских пророческих текстов, где подчеркнуто сопоставлены картины «опустошенной земли» и «плодоносного поля» – символов заслу- женной кары и обещанного воздаяния, которое также предстоит заслужить, но поступая «от противного»².

Альтернативный контекст намечается уже в цикле «Три города», наиболее явно и декла- ративно – в романе «Париж», тенденциозность лозунгов которого затем последовательно преодолевается в мифо-символической ткани цикла «Четвероевангелие». Показательно, что мораль «благой вести», несмотря на возника- ющие благодаря заглавию новозаветные ассо- циации, сущностно и стилистически прибли- жена к библейской историософии и морали в силу тех оснований, которые прокомменти- ровались выше. Проследить это мы сможем, обра- тившись к эсхатологии Prophesy и ее паралле- лям в незаконченной романной серии Э. Золя.

Прозаический фермерский опыт главных (и даже более – «заглавных») героев «Четверо- евангелия» приобретает смысл практического осуществления библейского идеала Kingdom of Heaven (Царства Божия), в текстах Исаяи, Иеремии, Иезекииля неизменно представлен- ного в терминах земного изобилия и плодородия, тогда как с образом бесплодной, «опусто- шенной» земли связывалась угроза наказания, «рассеяния», утраты «рассеянным» народом

¹ См.: Иез 33:11; Ос 6:1–2; Мих 7:18–19 и др.

² Ис 32:16–20, 65:17–25; Иер 31:12, 32:14–15; Иез 36:29–30 и в др. местах.

статуса такового вообще¹. Подобным же образом формируется проблематика романа «Плодовитость» (*Fécondité*²): негативную динамику демографического процесса современности Э. Золя представляет в образах засухи и бесплодия, альтернативный фон наполняет противоположной символикой: плодоносные силы земли благосклонны к сильному, морально и физически здоровому народу. Прообразом такого народа выступает многочисленное семейство Матье – патриарха, пророка, мессии.

Обращение классика к образам сева, пахоты, жатвы, урожая и т. д. настолько часто, что в конце концов начинает осмысливаться как намеренный прием воплощения определенной концепции. Образность «земледельческого» характера присутствует в письмах совсем юного Э. Золя, где уже звучит в контексте, близком наиболее зрелому творчеству: «Когда пахарь, проработав в поте лица весь день на своем поле, возвращается домой, он наслаждается часами отдыха у семейного очага. Так станем же этим пахарем и будем умело чередовать лучи и тени» [7, с. 416]. Приведенная установка очень органично характеризует ту особенность творчества писателя, которую мы характеризовали выше как «систему противопоставлений». К той же ценностной и методологической плоскости принадлежит и роман «Земля» (*La Terre*), аналитическое и одновременно идеалистическое звено цикла «Ругон-Маккары» (*Les Rougon-Macquart*). В этой связи предстает совсем не случайным обращение автора романа «Плодовитость / Плодородие» к библейско-пророческому сюжету «покупки поля», в данном случае – героем, радующим не столько о достатке, сколько о достоинстве своей семьи, проецируемом на всю нацию и человечество в целом. По ассоциации с метатекстом (ср. соотв. раздел книги пророка Иеремии)³ это и предстает первой «благой вестью», вслед за которой естественным образом будет предложена «весть» о свободном, разумном и благотворном труде («Труд»)⁴.

¹ См. ссылки на пророков из предшествующей сноски, а также: Ам 9:9–14; Ис 24:3–7; Иер 9:11–12; 12:10–11; Иез 12:20; Мих 4:1–4.

² В оригинальном варианте заглавия очень точно и тонко передана органичность взаимосвязи двух глобальных тем романа, демографической и социально-экономической: *fécondité* (фр.) – «плодородие»; «плодовитость»; «изобилие»; в переносном значении – «плодотворность».

³ Покупка поля Иеремией как знамение грядущего восстановления Израиля: «... Дома и виноградники будут вновь покупаемы в земле сей» [Иер 32:6–15].

⁴ Характерная черта «Евангелий» Э. Золя – их согласованность: каждая последующая «благая весть» входит в контекст предыдущей, неотделима от нее и из нее вырастает. Из описания фермы Шантебле: «Тучная земля, перегной, копившийся веками, напитали чудодействен-

Примечательно, что жизнеутверждающему роману «Плодовитость», уникальной в новейшей литературе иллюстрации метаидеала «новой земли под новым небом» [Ис 65:17], в творчестве Э. Золя предшествует роман с отчетливо выраженной апокалиптической образностью и терминологией – «Рим», воспроизводящий картины «провидимой» герою гибели «старого мира» в преддверии рождения мира «нового» [15, с. 194; с. 299–300; с. 398–399; с. 720–721]⁵. Подобную смысловую и композиционную закономерность наблюдаем в библейском профетизме, где гибель неприемлемого «старого» выступает залогом утверждения обещанного «нового».

Одно из наиболее драматичных ценностных противостояний, затрагиваемых в позднем творчестве Э. Золя, – несовместимость древней библейской мечты о братстве человечества и римско-католического проекта мирового владычества, «косного стремления рассматривать прочие народы... как вассалов Рима» [15, с. 106]. Оба идеала – единство и господство – восходят корнями в глубь тысячелетий: первый – к универсализму⁶ пророков, начавшему оформляться в 8–6 вв. до н. э., в период расцвета монотеистической идеи; второй – к мировой гегемонии цезарей. Критическое исследование феномена «универсализма – господства» отражено в мотивной системе романов «Лурд» и «Рим», вместе составляющих уникальный в мировой литературе опыт последовательной демистификации клерикализма в целом и римского католицизма, в частности, бесперспективность которого автор видит в гигантомании культа, скрывающего скудость духа.

Топоцентричная модель, формирующая оба универсалистских контекста – библейский

ными соками зерно, принесли этот первый неслыханный урожай как бы для того, чтобы прославить извечный источник жизни, дремлющий в глубоких недрах. Молоко струилось, даруя жизнь, хлеба произрастали с почти сказочной мощью, творя здоровье и силу, свидетельствуя о торжестве человеческого труда, о добром его начале, ведущем к братству. Вот оно, благодетельное море щедрости, способное утолить любой голод, вот где завтра созреет новый урожай, вот где непрерывная зыбь хлебов несет из конца в конец благу весть» [17, с. 319. Курсив наш. Т. С.]. Ср. у пророка Исайи: «И перекуют мечи свои на орала, и копыя свои – на серпы» [Ис 2:4]; «И будут строить дома и жить в них, и насаждать виноградники и есть плоды их... Не будут трудиться напрасно и рождать детей на горе» [Ис 65:21; 65:23].

⁵ Создаваемый Э. Золя апокалиптический образ бесплодной земли (*The Wasted Land*) органично вписывается в парадигму модернистского искусства, хронологически предвдвая традицию Дж. Джойса, Э. Паунда, Т. С. Элиота, представлявших мир в состоянии либо преддверии краха.

⁶ Концепция библейского универсализма наиболее последовательно представлена в издании: *The Universal Jewish Encyclopedia: In 10 vol. Vol. 10. P. 353–357.*

(иерусалимский) и римский, – оказывается, однако, привлекательной и для Э. Золя, так что в последнем романе трилогии соответствующей функцией наделена французская столица. Что это – субъективная версия отрицаемой тенденции или стремление воссоздать возможно более концентрированный образ искомым и «провидимых» альтернатив, выделив центр, символическое пространство их реализации? Мы склонны принять вторую гипотезу в связи с тем, что позднее творчество автора (а в ряде случаев и «ругон-маккаровская» традиция) вообще очень плотно насыщено мифологической символикой, при этом с идеей пространственного центра сущностно соотносятся такие излюбленные писателем-«натуралистом» мотивы и образы, как мотив «ковчега» (в романах «Чрево Парижа», «Мечта», «Лурд»), мотив огражденного сада («Проступок аббата Муре», «Страница любви», «Мечта», «Париж»), патриархальной семьи («Плодовитость», «Труд») и т. д.; цель в данном случае – максимальная концентрация позитивных оснований бытия. В этой связи различие обоих «центров» – оплота католицизма, Рима, и утопически идеального Парижа¹ – в специфике их консолидирующей функции: быть, соответственно, центрами подчинения и сплочения наций. Последнее, как помним, и характеризует Иерусалим – центральный топос пророческого универсализма².

В заключение еще раз о важнейшей функции, исторически закреплённой за словом Пророка, – социально-гуманитарной, проявляющейся как «практическое законотворчество» [8, с. 658], направленное на достижение идеала, социального и этического одновременно. Черты такого идеала всеобъемлюще и разносторонне направленная мысль Э. Золя «рассыпала» во множестве эпизодов циклов «Ругон-Маккары», «Три города», на страницах публицистических сборников и, будучи по своему складу мыслью универсальной, стремящейся к синтезу, попыталась в конце концов воплотить в максимально сгущенном, концентрированном и потому отчетливо редуцированном варианте – цикле «Четвероевангелие». Гипертрофированный онтологизм «Четверо-

евангелия» снискал произведению «славу» неудачной утопии [18, с. 455], однако именно ее опыт парадоксальным образом сплотил во едино все предшествующее творчество писателя. Заинтересованное исследовательское сознание, воспринимая постфактум статьи и романы «на злобу дня» (1870–1880) с «четвероевангельской» позиции утопического идеализма, оценивает в них уже не столько актуальный, порою бывший конъюнктурным смысл, сколько внеисторическое содержание, и, при наличии критериев верификации – «сбывшихся предсказаний», – закономерно соотносит то и другое, аналитику и «утопию», «натурализм» и гуманизм, с дискурсом Prophecy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Baker D. V. Zola the Prophet // Contemporary Review. L., 1977. № 231. P. 94–96.
2. Got O. Le Paria et le prophète, ou l'université selon Zola // Cahiers Naturalistes. Paris, 1980. № 54. P. 127–137.
3. Granet M. Zola, poète du XIXème, prophète du XXIème siècle // Nineteenth-Century French Studies. Paris, 1985. № 13 (2–3). P. 26–135.
4. Kaczinski M. «Les Quatre Evangiles» d'Emile Zola: entre la vision catastrophique et la vision utopique. Lublin, 1979.
5. Walker Ph. Zola: Poet of an Age of World Destruction and Renewal // Critical Essays on Emile Zola / ed. by Ph. Walker. Boston, 1986. P. 172–185.
6. Войнович В. Н. Портрет на фоне мифа. М., 2002.
7. Золя Э. Письма // Собрание сочинений в 26 т. Т. 26. М., 1967.
8. Новый библейский словарь. В 2 ч. Ч. 2. Библейские реалии. СПб., 2001.
9. Энциклопедический словарь // под ред. К. К. Арсеньева. Лейпциг – СПб. (Брокгауз и Эфрон), 1898.
10. Золя Э. Поход // Собр. соч. Т. 26.
11. Золя Э. Труд // Собр. соч. Т. 21. М., 1966.
12. Золя Э. Лурд // Собр. соч. Т. 17. М., 1965.
13. Мень А. История религии. В 7 т. Т. 1. М., 1991.
14. The Universal Jewish Encyclopedia: In 10 vol. / ed. by Isaac Landman in collab. with the board of ed.: Louis Rittenberg et al.; Director of research: Simon Cohen. N. Y., 1939–1943. Vol. 1–10.
15. Золя Э. Рим // Собр. соч. Т. 18. М., 1965.
16. Золя Э. Париж // Собр. соч. Т. 19. М., 1965.
17. Золя Э. Плодовитость // Собр. соч. Т. 20. М., 1966.
18. Лану А. Здравствуйте, Эмиль Золя! М., 1997.

SUMMARY

The moralistic basis of Emile Zola's creative work is considered in the light of prophetic biblical context. The position of «Author As A Prophet» is underlined as an authentic impulse determining Zola's creative and social activity.

¹ Наделение Парижа статусом «столицы мира» вряд ли претендует на проявление прогностической тонкости, но, безусловно, может служить критерием наличия мифотворческого воображения; в интерпретации наследия главного ортодокса «натурализма» это немало важно.

² «В то время назовут Иерусалим престолом Господа; и все народы ради имени Господа соберутся в Иерусалим и не будут более поступать по упорству злого сердца своего» [Иер 3:17]. См. также: Ис 2:2–3; 60; Иез 5:5; Ион 4:1–4.

РЭФЕРАТЫ

УДК 37.013.77:376

Гардзейка У. В. Псіхолога-педагагічныя аспекты фарміравання здольнасці да аперыравання прасторавымі вобразамі ў дзяцей з нармальным і парушаным зрокам // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 1–6.*

У артыкуле разглядаецца здольнасць да аперыравання прасторавымі вобразамі ў структуры прасторавага мыслення, вызначаюцца асноўныя кампаненты гэтай здольнасці. Аналізуецца антагенез уяўлення як дзейнасці, якое складае аснову функцыяніравання прасторавага мыслення.

Бібліягр.– 8 назваў.

УДК 378.4 “04/14”

Рэзько П. М. Прынцыпы дзейнасці і прывілеі сярэдневяковых універсітэтаў // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 6–9.*

Аўтар выдзяляе асноўныя прынцыпы функцыяніравання сярэдневяковых універсітэтаў: самакіраванне, аўтаномнасць, агульнасць вучэбных праграм і мовы навучання, мабільнасць, даступнасць і дэмакратычнасць, фінансавую незалежнасць, якія на доўгія гады вызначылі характар універсітэцкай адукацыі. У артыкуле разгледжаны прывілеі сярэдневяковых універсітэтаў, сярод якіх асноўнымі з’яўляюцца непадсправаздачнасць студэнтаў і выкладчыкаў свецкаму суду, вызваленне ад падаткаў і воінскай службы, а таксама манаполія на друк.

Бібліягр.– 9 назваў.

УДК 37.013.42

Міхневіч Т. П., Шэле Л. А. Традыцыйныя і альтэрнатыўныя формы ўладкавання дзяцей-сірот: праблемы і перспектывы // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 9–14.*

У артыкуле разглядаецца актуальная праблема сацыяльнай адаптацыі дзяцей-сірот. Аналізуецца асаблівасці выхавання і развіцця дзяцей ў традыцыйных інтэрнацкіх і альтэрнатыўных установах, апісаны негатыўныя наступствы інстытуцыянальнага выхавання і прапанаваны накірункі аптымізацыі асяроддзя дзіцячых інтэрнацкіх устаноў.

Бібліягр.– 8 назваў.

УДК 37.034

Міненкова І. Н. Развіццё этычных уяўленняў малодшых школьнікаў як умова станаўлення самарэгуляцый асобы // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 14–17.*

Фарміраванне этычных уяўленняў малодшых школьнікаў з’яўляецца неабходнай умовай станаўлення самарэгуляцый асобы. Гэты працэс ажыццяўляецца ў рамках двух узаемазлучаных кампанентаў (кагнітыўнага і аператыўнага) у пэўнай паслядоўнасці (назапашванне мноства сітуацыйных аператыўных мадэлей этычных дзеянняў, іх дыферэнцыяцыя і абагульненне ў кагнітыўны вобраз, адвольнае аперыраванне абагульненымі аператыўнымі мадэлямі этычных дзеянняў) і забяспечваецца сукупнасцю механізмаў (пошук, пераўтварэнне і арганізацыя інфармацыі аб этычных нормах).

Бібліягр.– 6 назваў.

УДК 37.036

Піонава Р. С., Статкевіч А. В. Эстэтычнае выхаванне вучняў старэйшых класаў: сучасныя метадычныя і тэарэтычныя падыходы // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 17–21.*

У артыкуле разглядаецца праблема засваення эстэтычных каштоўнасцей у працэсе выхавання старшакласнікаў. Удакладняецца змест паняцця эстэтычнае выхаванне, вызначана роля мастацтва ў эстэтычным выхаванні старшакласнікаў, прааналізаваны стан праблемы на практыцы.

Бібліягр.– 3 назвы.

УДК 37.036-053.5

Асмалоўская А. П. Вядучы архетып музычнай дзейнасці як аснова індывідуалізацыі музычнага выхавання малодшых школьнікаў // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 21–24.*

Індывідуалізацыя музычнага выхавання вучняў пачатковай школы з’яўляецца неабходнай умовай яго эфектыўнасці. У працэсе індывідуалізацыі музычнага выхавання неабходна ўлічваць індывідуальныя асаблівасці малодшых школьнікаў, абумоўленыя неўсвядомленым узроўнем іх псіхікі. Адною з такіх асаблівасцей выступае вядучы архетып музычнай дзейнасці – гэта кампанент архетыпічнай звязкі Слухач – Выканаўца – Кампазітар, які найбольш часта праяўляецца ў свядомасці чалавека і абумоўлівае індывідуальныя асаблівасці спасціжэння ім музыкі.

Бібліягр.– 7 назваў.

УДК 37.035.6

Прахарэнка А. Г. Патрыятызм як якасць асобы: генезіс і структура // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 24–27.*

У артыкуле раскрываецца сутнасць, змест, функцыі аднаго з сістэмаўтваральных кампанентаў духоўнай культуры – патрыятызму. Прапануецца ўдакладнены кампанентны састаў патрыятызму.

Бібліягр.– 8 назваў.

УДК 159.922.235

Камкова А. І. Развіццё і функцыяніраванне мыслення ў камунікацыі і міжасабовым узаемадзеянні // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 28–32.*

У артыкуле аналізуецца вынікі навуковых даследаў паспяховасці розных відаў дзейнасці ў залежнасці ад інтэлектуальнага развіцця. Паказана сувязь камунікатыўных і кагнітыўных здольнасцей, прыводзяцца дадзеныя залежнасці кантэксту сітуацыі, яе сацыяльна-лінгвістычны аспект пры дыягностыцы інтэлекту як суб’ектна-суб’ектнага тыпу стасункаў, якія ўплываюць на вынікі выканання тэставага задання.

Бібліягр.– 20 назваў.

УДК 159.923

Петрашкевіч Н. У. Роля тыпалагічных дэтэрмінант у дынаміцы індывідуальна-асобасных уласцівасцей // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 33–37.*

Пры прафесійным адборы часта неабходна ўлічваць не толькі актуальны стан кандыдата на працу, але і прагназіраваць дынаміку індывідуальна-асобасных уласцівасцей. У артыкуле дадзена азначэнне тыпалагічным і індывідуальна-псіхалагічным уласцівасцям асобы. Разгледжаны, дэталева прааналізаваны і сінтэзіраваны тэорыя вядучых тэндэнцый Л. Н. Собчык і мадэль

тэмпераменту В. М. Русалава. Вывады дазваляюць вылучыць тыпалагічныя ўласцівасці асобы як дэтэрмінанту дынамікі індывідуальна-асобасных уласцівасцей у працэсе адаптацыі.

Бібліягр.– 20 назваў.

УДК 159.924.24

Гульчык В. В. Да пытання аб механізмах уплыву трывожнасці на прадуктыўнасць творчай дзейнасці // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 37–41.*

У артыкуле прааналізаваны заканамернасці ўплыву трывожнасці на прадуктыўнасць рашэння творчых задач Э. Торанса і С. Медніка, прадстаўлены вынікі эксперыментальнага даследавання, якія вызначаюцца навуковай навізной і прыкладной значнасцю.

Бібліягр.– 4 назвы.

УДК 159.922.1

Гайдук Н. В. Гендэрная праблематыка ў заходняй і айчынай псіхалогіі // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 41–44.*

Аналізуюцца падыходы да разгляду гендэрнай праблемы як у заходняй, так і айчынай псіхалогіі.

Бібліягр.– 9 назваў.

УДК 159.99

Агейка В. В. Перажыванне жанчынай сітуацыі заўчасных родаў і саўладанне з ёй // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 44–47.*

У артыкуле аналізуюцца перажыванні жанчыны, выкліканыя сітуацыяй заўчасных родаў, а таксама саўладаючыя паводзіны жанчыны на этапе адаптацыі да ролі маці «асобага» дзіцяці. У працы выдзелены і прааналізаваны спосабы пераадолення жанчынай дадзеных псіхатраўміруючых сітуацый. Робіцца акцэнт на змесце паняцця «саўладаючыя паводзіны», аргументуецца выкарыстанне дадзенага тэрміна. Даказваецца, што сітуацыя заўчасных родаў і перажыванне мацрынскай ролі аказвае ўплыў на эмацыянальны стан жанчыны.

Бібліягр.– 7 назваў.

УДК 159.922.7

Бандарчук А. В. Асаблівасці невербальных зносін музычнага кіраўніка з дзецьмі дашкольнага ўзросту // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 48–54.*

Аналізуюцца выкарыстанне невербальных уздзеянняў і функцый іх ужывання музычнымі кіраўнікамі рэпрадуктыўна-дыдактычнага, рэпрадуктыўна-гульнявога, творча-дыдактычнага і творча-гульнявога тыпаў у працэсе зносін з дзецьмі старэйшага дашкольнага ўзросту. Характарызуецца адэкватнасць музыцы эмоцый, перажываемых педагогамі розных тыпаў.

Бібліягр.– 9 назваў.

УДК 316.6

Панько Л. А., Азарына Т. Ю. Эмпатыя ў структуры сацыяльнай мастацкай перцепцыі дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 54–57.*

Існуе ўзаемасувязь паміж ступенню выяўленасці мастацкай эмпатыі ў дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту і ўзроўнем развіцця ў іх эмпатыі да рэальных людзей. Эмацыянальны і кагнітыўны кампаненты мастацкага ўспрымання дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту незалежныя (артаганальныя). У працэсе ўспрымання персанажаў беларускіх, рускіх, японскіх народных казак старэйшыя дашкольнікі праяўляюць этнацэнтрчныя тэндэнцыі.

Бібліягр.– 12 назваў.

УДК 159.922.7

Свідэрская В. І. Узростава-тыпалагічныя асаблівасці структурных кампанентаў мнемічнай дзейнасці старэйшых дашкольнікаў і малодшчых школьнікаў // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 58–61.*

У артыкуле аналізуюцца асаблівасці структурных кампанентаў мнемічнай дзейнасці дзяцей старэйшага дашкольнага і малодшага школьнага ўзростаў, якія адрозніваюцца па сіле, рухомасці і ўраўнаважанасці нервовых працэсаў. Адзначаецца, што паказчыкі нервовых працэсаў даволі стабільныя і выступаюць у якасці прыроднай перадумовы ажыццяўлення аперацый арыенціроўкі, групойкі і кантрольна-карэкціровачных дзеянняў у структуры мнемічнай дзейнасці. У сувязі з гэтым улік тыпалагічных характарыстык мнемічных працэсаў дзяцей дазволіць педагогам не толькі арыентавацца на ўзроставыя асаблівасці памяці, але і рацыяналізаваць працэс запамінання і трываласць захавання матэрыялу вучнямі.

Бібліягр.– 12 назваў.

УДК 81'28

Міхайлаў П. А. Націск невытворных прыметнікаў у беларускай дыялектнай мове: акцэнтныя тыпы В, С, Д // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 62–65.*

Разглядаюцца акцэнтныя тыпы В, С і Д прыметнікаў у беларускай дыялектнай мове. Упершыню ў айчынным мовазнаўстве зроблена тыпалогія націску невытворных прыметнікаў, прыведзены словы, што адносяцца да канкрэтнага тыпу. Устаноўлена наяўнасць у гаворках акцэнтнай дыхатаміі, выяўлены арэалы перамяшчэння націску ў невытворных прыметніках, паказана іх сувязь з сучасным падзелам беларускай дыялектнай мовы.

Бібліягр.– 8 назваў.

УДК 81'373.46:51

Дзятко Дз. В. Марфалагічная дэрывацыя ў беларускай матэматычнай тэрміналогіі // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 65–68.*

З выкарыстаннем лінейнага і нелінейнага спосабаў апісваюцца механізм і асаблівасці марфалагічнай дэрывацыі пры ўтварэнні аднакампанентавых спецыяльных найменняў у беларускай матэматычнай тэрміналогіі. Лексемы ў межах асноўных падтыпаў афіксацыі даследуюцца па асобных тэрмінаўтваральных мадэлях, у якія яны аб'яднаны на аснове агульнасці дэрывацыйных сродкаў.

УДК 81'373.211.1

Андрыевіч В. П. Структура, утварэнне, пашырэнне беларускіх айконімаў, суадносных з жаночымі імёнамі // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 69–70.*

На лексіка-семантычным і структура-граматычным узроўнях зроблена спроба сістэматызацыі і манаграфічнага апісання айконімаў, суадносных з жаночымі імёнамі, дадзены арэал іх распаўсюджвання.

Бібліягр.– 1 назва.

УДК 81'1

Паўлоўская Т. А. Да праблемы вывучэння маўлення гарадскога насельніцтва // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 70–73.*

У артыкуле разглядаецца праблема вывучэння маўленчай сітуацыі ў сучасным горадзе.

Бібліягр.– 19 назваў.

УДК 801.73

Лянцевіч Т. М. Блок информации как структурно-смысловая единица художественного текста (на материале стихотворения Б. Пастернака «Я тоже любил...») // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 73–76.*

В статье описание языковых особенностей стихотворения Б. Пастернака «Я тоже любил...» из цикла «Поверх барьеров» основывается на теории поля. А с целью интерпретации содержания поэтического произведения как структурно-семантического целого в качестве структурно-смысловой единицы анализа рассматривается блок информации.

Бібліогр.– 3 назв.

УДК 811.161.1+811.161.3

Гурицкий А. А. Взаимодействие белорусского и русского языков в художественной литературе // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 76–79.*

В статье рассматривается взаимодействие белорусского и русского языков в художественной литературе. Отмечается, что появление белорусизмов в русских художественных текстах определяется двумя основными причинами – законами художественного творчества и интерференцией. Указывается на факторы, влияющие на степень насыщенности русских текстов белорусизмами.

Бібліогр.– 4 назв.

УДК 81'373.45

Мормыш Л. С. Лексические белорусизмы как средство создания национального колорита (на материале переводов произведений М. Горьцкого на русский язык) // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 79–83.*

В статье приводится семантическая и тематическая классификация лексических белорусизмов. Рассмотрены различные способы объяснения значений белорусизмов, использованные переводчиками, и способы авторского толкования семантики некоторых белорусских слов (преимущественно диалектных и разговорных). Выявляется стилистическая роль лексических белорусизмов в тексте.

Бібліогр.– 9 назв.

УДК 82-31

Гарадніцкі Я. А. Кампазіцыйнае адзінства матываў у рамане Івана Пташнікава «Мсціжы» // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 83–86.*

Вызначаецца функцыянальная роля канцэптуальна значымых матываў у арганізацыі структурна-кампазіцыйнай прасторы рамана Івана Пташнікава «Мсціжы». Разглядаецца ўзаемасувязь паасобных элементаў вобразнай сістэмы аўтара, якая садзейнічае стварэнню цэласнай карціны свету ў творы. Даследуецца ўплыў вобразаў і прыкмет навакольнага асяроддзя на фарміраванне характару галоўнага героя, яго адносін да жыцця.

Бібліягр.– 3 назвы.

УДК 82-1

Хоміч Т. П. Прасторавыя арыенціры ў лірыцы Аляксея Пысіна // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 86–89.*

Даследуюцца прасторавыя арыенціры ў свеце лірыкі паэта ХХ ст. Аляксея Пысіна. Асноўная ўвага надаецца характарыстыцы прыроднай прасторы. Выдзелены і прааналізаваны адметнасці топасаў зямля, неба, лес, горад у творчасці мастака.

Бібліягр.– 7 назваў.

УДК 82.0

Хомякова О. Р. Конфликт как категория формы и содержания // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 90–96.*

В статье обосновывается роль конфликта как фактора художественности, показывается двоякая природа художественного конфликта, который является и категорией содержания, и категорией формы. Художественный конфликт рассматривается как структурная основа художественного текста, как способ организации противостояния, принятый в художественном мире конкретного автора, типичный для определенного жанра и рода, художественного метода.

Бібліогр.– 6 назв.

УДК 82.09

Студенко Т. С. Позднее творчество Э. Золя и профетическая традиция (социальный аспект) // *Весці БДПУ. 2006. № 1. Серыя 1. С. 97–101.*

В свете профетической традиции рассматривается морально-социальная основа творчества Эмиля Золя. Акцент сделан на аутентичности позиции «писателя-пророка» (соответствующем самоощущении) как исходном импульсе социальной и творческой активности классика французской литературы.

Бібліогр.– 18 назв.

ДА ВЕДАМА АЎТАРАЎ

Пры накіраванні рукапісу ў рэдакцыю просьба прытрымлівацца наступных правіл:

- Артыкул на беларускай або рускай мове падаецца ў рэдакцыю часопіса на электронным носьбіце і ў двух якасна надрукаваных (на аркушах фармата А4) экзэмплярах. Аб'ём артыкула павінен складаць не менш чым 0,35 аўтарскага аркуша, г. зн. 14 000 друкаваных знакаў, куды ўключаны прабелы паміж словамі, знакі прыпынку, лічбы і г. д., як правіла, не менш чым 5,5 (але не больш за 14) старонак тэксту, надрукаванага праз 1,5 інтэрвалу шрыфтам Times New Roman вышынёй 14 пунктаў у тэкставым рэдактары MS Word. У дадзены аб'ём уваходзяць тэкст, табліцы, рысункі і спіс літаратуры, якія павінны быць выкананы ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:
 - матэрыял артыкула павінен знаходзіцца ў адным файле; дыскета не павінна ўтрымліваць любых пабочных файлаў, што не маюць дачынення да прадстаўляемых у рэдакцыю матэрыялаў;
 - назва файла, які ўтрымлівае тэкст артыкула, павінна супадаць з першымі 8 літарамі прозвішча аўтара па-англійску і мець стандартнае расшырэньне DOC або RTF;
 - 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 паміж абзацамі ў плоскасці тэксту пасля першай спасылкі на іх; формулы павінны быць набраны ў матэматычным рэдактары (напрыклад Math Type). Недапушчальна рыхтаваць ілюстрацыі ў рэдактары WinWord, Word і ўключаць іх у тэкст рукапісу;
 - 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). Паказчыкі ступені і індэксы, а таксама надрадкавыя знакі памячаць дугой \smile (для верхняга індэкса) і дугой \frown (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: $\hat{0}$, $\underline{0}$, $\underline{0}$; літары i і j (ёт), для чаго і падкрэсліваюць дзвюма рыскамі знізу (i).
- Патрабаванні да афармлення артыкула:
 - у артыкуле ўказваюцца: прозвішча і ініцыялы, вучоная ступень і вучоная званне аўтара (аўтараў), арганізацыя, якую ён (яны) прадстаўляе, горад;
 - назва артыкула павінна адлюстроўваць яго змест, быць па магчымасці лаканічнай, утрымліваць ключавыя словы, што дазволіць індэксаваць артыкул;
 - змест артыкула павінен складацца з лагічна завершаных раздзелаў і ўтрымліваць наступныя часткі: уводзіны, асноўную частку, заключэнне.

Ва ўводзінах даецца кароткі агляд літаратуры па праблеме, указваюцца нявырашаныя раней пытанні, фармуліруецца і абгрунтоўваецца мэта, падаюцца спасылкі на працы іншых аўтараў за апошнія гады, а таксама на зарубежныя публікацыі.

Асноўная частка ўключае апісанне метадыкі, тэхнічных сродкаў, аб'ектаў і зместу даследаванняў, праведзеных аўтарам (аўтарамі). Атрыманыя рэзультаты павінны быць абмеркаваны з пункту гледжання іх навуковай навізны і супастаўлены з адпаведнымі вядомымі данымі. Асноўная частка можа дзяліцца на падраздзелы з паясняльнымі падзагалюкамі.

У заключэнні ў сціслым выглядзе павінны быць сфармуляваны атрыманыя рэзультаты з указаннем іх навізны і магчымасцей прымянення вынікаў даследавання на практыцы;
 - спіс цытуемых крыніц і літаратуры размяшчаецца ў канцы тэксту, спасылкі нумаруюцца адпаведна парадку іх цытавання ў тэксце. Парадкавыя нумары спасылак пішуцца ў 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: Сластенин В. А. [и др.]. Педагогика : учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд. М., 2004);
 - для артыкулаў – прозвішча і ініцыялы аўтара, назва артыкула, назва крыніцы, у якой ён надрукаваны (часопіс, зборнік і пад.), год, нумар (прыклад: Мартынава В. В. Выхаванне грамадзяніна: пошук новых шляхоў і форм // Народная асвета. 1993. № 8. С. 14–19);
 - размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СИ).
- Да артыкула з пазначаным індэсам УДК павінна быць прыкладзена рэкамендацыя кафедры і рэцэнзія спецыяліста ў пэўнай галіне, анатацыя на мове артыкула (100–150 слоў) і на англійскай мове.
- Асноўным крытэрыем мэтазгоднасці публікацыі з'яўляецца профільнасць, навізна і навуковасць артыкула. Калі па рэкамендацыі рэцэнзента артыкул вяртаецца аўтару на дапрацоўку, то дапрацаваны рукапіс зноў разглядаецца рэдкалегіяй і датай паступлення лічыцца той дзень, калі рэдакцыя атрымала яго канчатковы варыянт.

УВАГА!

- Пры невыкананні ўказаных патрабаванняў матэрыялы да публікацыі не прымаюцца.
- Рэдкалегія пакідае за сабой права канчатковага рашэння аб публікацыі артыкула і перапіскі па матывах адхілення матэрыялаў не вядзе. Рукапісы аўтарам не вяртаюцца.