





# Весні БДПУ

№ 2(48) 2006

СЕРЫЯ 1.  
Педагогіка. Псіхалогія.  
Філалогія

## З м е с т

**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

### Педагогіка

- Шкутнік І. В. СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ  
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ПОТРЕБНОСТЬ  
СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ..... 3
- Олекс О. А. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И КВАЛИФИКАЦИЙ..... 7
- Бондаренко Е. Н. СОВРЕМЕННЫЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ..... 11
- Кондрашова Л. В. РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБУЧЕНИЯ  
ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ ..... 14
- Ціханова І. Г. СІСТЭМА ДЭФІНІЦЫЙ, УКАЗАННЯЎ І АПІСАННЯЎ  
У ПЕДАГАГІЧНЫМ ІНСТРУМЕНТАРЫІ САМАСТОЙНАЙ РАБОТЫ  
СТУДЭНТАЎ..... 17
- Рыданова І. І. ПРАФЕСІЯНАЛЬНА-ПЕДАГАГІЧНАЯ КУЛЬТУРА ЯК  
ФАКТАР ГУМАНІЗАЦЫІ КАМУНІКАТЫЎНАГА ЎЗАЕМАДЗЕЙННЯ  
ВЫКЛАДЧЫКА І СТУДЭНТАЎ..... 22
- Статкевіч А. В. ФАРМІРАВАННЕ ЭСТЭТЫЧНЫХ ІДЭАЛАЎ  
У ВУЧНЯЎ СТАРШЫХ КЛАСАЎ..... 24
- Зеленкевіч В. М., Равков Д. А. ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ТРАКТОВКА  
МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ..... 28
- Пракоп'ева А. С. САЦЫЯЛЬНАЕ ЎЗАЕМАДЗЕЙНЕННЕ ЯК ФАКТАР  
ФАРМІРАВАННЯ ВЕДАЎ АБ САБЕ Ў МАЛОДШЫМ ШКОЛЬНЫМ  
УЗРОСЦЕ ..... 31
- Сярнова Т. В. ВУЧЭБНА-ТВОРЧЫ ПРАЦЭС У КЛАСЕ  
Т. М. НІЖНІКАВАЙ..... 34
- Цішкевіч І. Э. ПАНЯЦЦЕ «МАСТАЦКІ ГУСТ» У КАНТЭКСЦЕ  
ФІЛАСОФСКА-ЭСТЭТЫЧНЫХ І ПСІХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫХ  
ДАСЛЕДАВАННЯЎ ..... 37

### Псіхалогія

- Камкова А. І. СУЧАСНЫЯ ТЭАРЭТЫКА-ЭКСПЕРЫМЕНТАЛЬНЫЯ  
ДАСЛЕДАВАННІ КАГНІТЫЎНАГА РАЗВІЦЦЯ НА РАННІХ ЭТАПАХ  
АНТАГЕНЕЗУ ..... 41
- Мірзаянава Л. Ф. КАНЦЭПТУАЛЬНЫЯ І ФАКТЫЧНЫЯ КРЫТЭРЫІ  
КРЫЗІСАЎ У АДАПТАЦЫІ СТУДЭНТАЎ ДА ПЕДАГАГІЧНАЙ  
ДЗЕЙНАСЦІ..... 45
- Тушынскі Дз. М. СПЕЦЫФІКА РАЗУМЕННЯ БЕЛАРУСКАГА  
ТЭКСТУ ЯК ПРАЦЭС РАШЭННЯ МАЎЛЕНЧАРАЗУМОВАЙ ЗАДАЧЫ..... 47
- Фурманова Н. В. УЗРОСТАВАЯ ДЫНАМІКА ПАКАЗЧЫКАЎ  
ПРЫСАЦІ ІДЭАЛІ АДАПТАЦЫІ АСОБІ НА РОЗНІХ ЭТАПАХ

**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 26.06.06.  
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.

*Адказны сакратар*  
В. П. Андрыевіч

*Рэдактар*  
В. П. Андрыевіч

*Тэхнічнае рэдагаванне*  
А. А. Пакалы

*Камп'ютэрная вёрстка*  
А. М. Ахрэмчык

© Весці БДПУ, 2006. № 2.  
Серыя 1

## Філалогія

<b>Мовазнаўства .....</b>	<b>66</b>
Корсак В. У. ПРАСТОРАВА-ЧАСАВАЯ АРГАНІЗАЦЫЯ БЕЛАРУСКІХ АБЯРЭГАЎ .....	66
Мормыш Л. С. СТИЛИСТИЧЕСКИЕ БЕЛОРУСИЗМЫ В ПЕРЕВОДАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. ГОРЕЦКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК .....	69
Гліннік І. В. УЖЫВАННЕ ДЗЕЯСЛОВА <i>БЫЦЬ</i> У БЕЛАРУСКАЙ І ПОЛЬСКАЙ МОВАХ (НА МАТЭРЫЯЛЕ МАСТАЦКАГА ТЭКСТУ І ЯГО ПЕРАКЛАДУ) .....	74
Боднар М. П. ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: ВЗГЛЯДЫ И АСПЕКТЫ .....	79
Касюк Н. С. К ПРОБЛЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА: <i>ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО</i> .....	82
Дзятко Дз. В. АНТЫПУРЫЗМ У ГІСТОРЫІ ФАРМІРАВАННЯ І РАЗВІЦЦА БЕЛАРУСКАЙ МАТЭМАТЫЧНАЙ ТЭРМІНАЛОГІІ .....	85
Андрыевіч В. П. СТРУКТУРНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ АЙКОНІМАЎ, СУАДНОСНЫХ З УЛАСНЫМІ ІМЁНАМІ .....	89
<b>Літаратуразнаўства .....</b>	<b>91</b>
Гнилomedова О. В. ОБРАЗ ПРИРОДЫ В БЕЛОРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XII–XIX ВВ. ....	91
Давыдоўская Н. А. ФАЎСТ ЭПОХІ НТР: ВОБРАЗ СЕВЯРЫНА БУДРЫСА Ў АПОВЕСЦІ «ЧАЗЕНІЯ» У. КАРАТКЕВІЧА .....	95
Міхайлава А. У. КАНЦЭПТУАЛІЗАЦЫЯ МУЗЫКІ Ў ПАЭЗІІ М. БАГДАНОВІЧА .....	98
<b>Рэфераты .....</b>	<b>100</b>

## **СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ПОТРЕБНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Практический интерес к стратегическому управлению как технологии менеджмента возникает в условиях нарастающих изменений в окружающей среде организации. Это связано с тем, что жизнеспособность организации обеспечивается ее постоянным взаимодействием с внешней средой. Классическая схема поддержания баланса с внешней средой включает три этапа:

1. Получение ресурсов из внешней среды.
2. Преобразование ресурсов в продукт жизнедеятельности организации.
3. Выход вновь созданного продукта во внешнюю среду для его последующего потребления.

Поэтому сама окружающая среда является объектом для изучения. Для этого она, как правило, структурируется. Дальнейший анализ предполагает описание основных компонентов окружающей среды – макроокружения и непосредственного окружения организации. В последующем стратегическое управление выступает как система (в идеале) опережающего управления изменениями, происходящими во внешней среде, направленная для реализации стратегии, а также для поддержания и увеличения конкурентоспособности организации.

Существуют различные определения стратегического управления. Мы разделяем точку зрения, что «стратегическое управление – это такое управление организацией, которое опирается на человеческий потенциал как основу организации, ориентирует производственную деятельность на запросы потребителей, гибко реагирует и проводит своевременные изменения в организации, отвечающие вызову со стороны окружения и позволяющие добиваться конкурентных преимуществ, что в совокупности дает возможность организации выживать в долгосрочной перспективе, достигая при этом своих целей» [2, с. 32].

Как следует из определения, выдвигаемые организацией стратегические цели при

исследовании внешней среды задают конкретные критерии, помогающие организации в своем окружении отбирать те факторы, которые оказывают на нее непосредственное и опосредованное влияние. Применяя затем различные методики (STEP-анализ, экспертные оценки, системный анализ, ранговую корреляцию, SWOT-анализ и др.), организация классифицирует отобранное множество факторов для последующего анализа и использования при разработке стратегии. Естественно, стратегическое управление как управление изменениями в образовательных организациях может эффективно использоваться только в случае грамотной адаптации классического инструментария стратегического управления к специфике образовательного учреждения, а также к особенностям его целей и задач.

С точки зрения текущей ситуации на образовательном рынке и прогнозов его развития необходимо учитывать тот факт, что основным инициатором изменений внешней для вузов среды выступает государство, которое в своих подходах к разработке образовательной политики также использует принципы стратегического руководства. Осуществляемая модернизация высшего образования учитывает в своих программных документах две основные группы факторов, определяющих необходимость реформирования высшей школы:

1. Внеобразовательные – «усиление конкурентной борьбы стран за лидерство, обострение глобальных проблем человечества, темпы научно-технического прогресса, динамика рынка труда, глобализация (экономическая и политическая), регионализация, становление суверенных государств (для стран СНГ)» [3, с. 41].
2. Образовательные – «массовость, интернационализация, компьютеризация, «интернетизация», превращение образования в сферу услуг, старение педагогических и научных кадров» [3, с. 42].

Значительность этих факторов, оказывающих необратимые изменения на экономику и общество в целом, вызвало необходимость пересмотра методов управления вузами на макроуровне для повышения качества образовательного продукта. Ведь система высшего образования рассматривается в качестве основного потенциала для формирования интеллектуальной и культурной элиты страны, без которой переход к экономике высокотехнологического производства невозможен. Поэтому государственные органы вырабатывают стратегию, политику и идеологию реформирования высшей школы, используя методы прогнозирования, оценки деятельности и контроля, свойственные стратегическому планированию. Это явилось одной из причин того, что принципы, формы и методы стратегического управления собственным развитием проникают в учреждения высшего образования. Многие вузы активно внедряют в управленческую практику подтвердившие свою эффективность в бизнесе стандарты стратегического менеджмента, адаптируя их к специфическим потребностям высшей школы.

Следует учитывать и то, что вузы действуют в рыночных условиях, а это, в свою очередь, вынуждает их максимизировать эффект использования ограниченных бюджетных ресурсов и самостоятельно находить источники формирования внебюджетных. Соответственно, окружающая внешняя среда требует регулярного мониторинга для поддержания конкурентоспособности вуза, своевременного выявления новых возможностей и минимизации последствий возникающих угроз, так как обострение конкурентной борьбы на рынке платных образовательных услуг в последующем будет постоянно нарастать. Это вызвано следующими причинами:

1. На данном сегменте рынка, с одной стороны, нарастает «перепроизводство» специалистов по профессиям, потребовавшим массового выпуска для экономики 10–15-летней давности (юристы, экономисты, менеджеры и др.), а с другой – дефицит профессий, свойственных высокотехнологическому производству (инженеры, технологи, конструкторы, биологи и др.).
2. Массовость и доступность высшего образования привела к некоторому снижению его качества, особенно в негосударственных вузах. Поэтому работодатели отдают предпочтение специалистам с дипломом тех вузов, которые имеют высокие рейтинги и авторитет.
3. Новые технологии обучения (программированное, дистанционное, Internet и т. п.) дают возможность потребителю образовательных услуг расширять перечень реальных альтернатив своего выбора.
4. Происходит объективное сокращение числа потребителей услуг вследствие неблагоприятной демографической ситуации, что ведет к сокращению совокупного спроса на этом сегменте и усилению борьбы за каждого потенциального потребителя.
5. В условиях непрерывного образования неизбежна его дифференциация – появление большого ассортимента различных образовательных услуг краткосрочного формата и узкой специализации. Эти услуги позволяют максимально сократить время между возникновением потребности в специфической образовательной услуге и ее предоставлением, пока она высококонкурентоспособна и рентабельна. Поэтому конкурентная борьба идет не только между вузами, но и между образовательными центрами при них или действующими как самостоятельные структуры, ориентированные на предоставление вышеуказанных услуг.
6. Становится очевидной тенденция к международной экспансии, которая проявляется в отвлечении платежеспособного спроса наиболее обеспеченной части населения в пользу зарубежных высокорейтинговых вузов.
7. Обнаруживается также физический и моральный износ основных фондов ведущих агентов образовательного рынка, недостаточность темпов роста их инвестиционных накоплений для своевременного обновления фондов.

Все описанные выше факторы непосредственно или косвенно влияют на статус каждого университета в образовательном пространстве и требуют от него мобильности и динамичности в своем функционировании.

Сказанное относится и к педагогическим университетам. Это связано в первую очередь с тем, что сформулирована новая парадигма образования. Она нацелена на перспективные масштабные прогрессивные изменения в обществе посредством утверждения гуманистических подходов, таких как признание личности высшей социальной ценностью. Естественно, это одна из трактовок вышеуказанной парадигмы. Она взята за основу, потому что может служить фундаментом для других, формулирующих различные варианты ее конкретного проявления. Но этот подход особенно актуален для подготовки специалистов в области образования по следующим причинам.

Критерием эффективности педагогического образования становится формирование лич-

ности гуманистической направленности. Такой специалист осознает, что получение знаний – не самоцель. Этот процесс необходим для постижения другого человека – ученика – и установления эффективного взаимодействия с ним для выявления и реализации в процессе диалога его способностей и возможностей.

Поэтому основной институциональной организационной формой в системе профессионального педагогического образования становится именно педагогический университет. Это обусловлено естественным сочетанием в нем фундаментальности и преемственности культуры трансляции знаний. С одной стороны, педагогический университет воплощает идею фундаментальности и универсальности образования (о чем свидетельствуют реализуемые в нем образовательные стандарты), а с другой – идею главного предназначения педагогического образования, ориентированного на передачу культуры от поколения к поколению. Из этого следует, что «педагогический университет, в отличие от классического, является образовательным учреждением нового типа» [4, с. 49].

Современный педагогический университет формирует специалиста, способного реализовать опережающую функцию образования. В условиях стремительно изменяющегося информационного общества многие знания быстро морально устаревают и требуют постоянного обновления. В таких условиях изменяется и задача учителя – он является не только транслятором знаний, но и технологическим навигатором в нарастающем информационном потоке. А так как знания могут носить как созидательный, так и разрушительный характер, задача учителя многократно усложняется – он должен реализовать этическую позицию в отношении применения знаний, приобщить своих учеников к гуманистическим ценностям цивилизованного развития. Таким образом, учитель оказывает значительное влияние на формирование исходных, базовых моделей будущего. Ведь в качестве таковых можно рассматривать каждого ребенка, который сейчас и впоследствии будет первичным звеном экономического, социального, культурного контекста нашего общества и его основной ценностью.

С точки зрения менеджмента, педагогический университет является более открытой системой, чем университет классический, и, следовательно, более зависим от внешних изменений. Для получения качественного педагогического образования вузу необходимо постоянно диагностировать и реагировать на любые изменения в образовательном

пространстве, чтобы вносить своевременные коррективы в модель подготовки отвечающего высоким требованиям специалиста. И это не единственный аргумент в пользу «открытости» педагогического университета.

Во-вторых, педагоги как профессиональная группа «учат учиться» на всех стадиях формирования человека как личности – в детском саду, центрах детского творчества, школе, лицее, гимназии, колледже, университете, магистратуре, аспирантуре, институтах переподготовки. То есть функция сопровождения в системе непрерывного образования у выпускников педагогического университета по сравнению с другими вузами значительно «удлинняется». «Сам же педагогический университет при этом становится основной экспериментальной базой по разработке проблем высшего педагогического образования, центром выдвижения гипотез, конструирования концепций педагогических теорий и парадигм» [1, с. 2].

В-третьих, сами технологии обучения постоянно усложняются и обновляются, поэтому требования, предъявляемые к специалисту в области образования со стороны общества и объектов обучения, неуклонно возрастут. Его компетентность определяется не только профессиональным знанием предмета обучения, но и профессиональным уровнем владения методиками усвоения знаний. Поэтому специалист должен ориентироваться на процесс непрерывного личностного самообразования одновременно в трех направлениях: новых знаний о предмете, овладение новыми технологиями обучения, обогащение своей общей культуры.

Следовательно, педагогический университет должен адекватно реагировать не только на постоянное обновление информационного пространства, социального опыта, культурного контекста и вносить соответствующие изменения в действующую модель своей стратегии развития, но и формировать соответствующие навыки стратегического мышления у своего выпускника. Именно последнему в своей будущей профессиональной деятельности придется самому анализировать изменения во внешней среде и в течение минимального времени создавать эффективные модели взаимодействия с ней.

К основным составляющим стратегического управления и его уровням можно отнести следующие: а) диагностика внешней среды и внутренних ресурсов университета; б) моделирование текущей ситуации; в) выявление прогнозов развития внешней среды и источников изменений внутренних ресурсов; г) формулирование

стратегических целей университета; д) обеспечение университета необходимыми ресурсами для их реализации; е) внедрение и реализация стратегии; ж) контроль за отклонениями при реализации; з) выявление причин отклонений и их классификация (факторы внешней среды, внутренние ресурсы); и) внесение корректив в стратегию.

Как формулировка, так и реализация стратегии происходит на нескольких управленческих уровнях:

**Уровень ректората.** Включает ректора и проректоров, Ученый Совет университета, научно-исследовательский сектор, учебно-методическое управление, ведущие университетские издания, общественные организации. На этом уровне с учетом полученной и проанализированной информации, а также предложений «снизу» формулируется общая стратегия и ставятся основные стратегические цели, осуществляется мониторинг их реализации.

**Уровень факультета.** Включает декана и его заместителей, руководителей института кураторства, Совет факультета, соответствующие общественные организации. Общие стратегические цели формулируются в конкретные задачи с учетом специфики факультета.

**Уровень курса.** К нему относятся заведующие кафедрами и их заместители, методисты, студенческие научные общества. На данном уровне осуществляется согласование технологий реализации конкретных стратегий и аккумулируется информация о результатах подготовки специалиста соответствующего курса.

Самый динамичный и подвижный – **уровень студента.** Это студенческая группа, ее куратор, преподаватели. На этом уровне происходит реализация конкретных программ и задач, конструируется эффективная образовательно-профессиональная университетская среда, осуществляется сбор первичной информации для ее последующей аналитической обработки, формируются социальные модели поведения и профессиональные навыки студентов. Этот уровень дает ответ на вопрос, насколько правильной была выбранная стратегия путем сопоставления запланированной и реальной модели специалиста.

Каждый из этих уровней, естественно, обладает собственными групповыми интересами. Координировать эти интересы, найти их разумный баланс, управлять этими интересами в целях реализации стратегии – сложнейшая самостоятельная управленческая задача, позволяющая использовать основной ресурс университета в условиях управления изменениями – кадровый потенциал.

Итак, весьма актуальным является использование в педагогическом университете принципов стратегического управления. Университет, будучи открытой системой, восприимчив к постоянно изменяющейся социальной, правовой, экономической, политической внешней среде. Адекватный учет этих изменений в стратегии развития педагогического университета позволяет улучшить качество обучения и воспитания, эффективность управления, своевременно оптимизировать структуру университета и его финансовые потоки, повысить его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг, грамотно сформировать имидж, обогатить образовательную политику гуманистическим содержанием.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бережнова Л. Н., Богословский В. И.* Полифункциональность сопровождения в педагогическом университете // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2003. № 1. [www.elefund.ru/jcatalog/kb view.asp](http://www.elefund.ru/jcatalog/kb view.asp).
2. *Виханский О. С.* Стратегическое управление : учебник. М., 2000.
3. *Жук А. И.* Основные направления развития университетского образования в Республике Беларусь. Университеты и общество : сборник тезисов Второй международной конференции университетов. М., 2003.
4. *Козырев В. А.* Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование. СПб., 2004.
5. *Колесников В. И., Круглов Ю. Г., Олесеюк Е. В.* Формирование системы управления университетами в России // Педагогика. 2003. № 2. С. 48–54.
6. *Майбуров И.* Диагностирование состояния высшей школы на территориях // Alma mater. 2002. № 12. С. 18–24.
7. Менеджмент, маркетинг и экономика образования : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. / под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. Н. Новгород, 2004.
8. *Олекс О. А.* Педагогический менеджмент как средство устойчивого развития вуза // Народная асвета. 2002. № 8. С. 7–14.
9. *Попов О.* Университетский менеджмент и менеджмент в сфере знаний // Alma mater. 2002. № 11. С. 43–44.
10. *Садовничий В.* Высшая школа России: традиции и современность (доклад на VII съезде Российского союза ректоров) // Alma mater. 2002. № 12. С. 7–14.
11. *Цыркун И. И.* Проблемы развития педагогической науки в Беларуси: концептуальное обоснование и проектно-программные ориентиры // Адукацыя і выхаванне. 2002. № 8. С. 51–58.

#### SUMMARY

*This article dwells on the actual problem of using the principles of strategic management in pedagogical university.*

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И КВАЛИФИКАЦИЙ

Специальность и квалификация – привычное словосочетание не только для тех, кто работает в системе профессионального образования. Сомнений в понимании сущности данных терминов, как правило, ни у кого не возникает. Но на вопрос: врач, инженер, техник – это специальность или квалификация, правильно отвечают немногие. Нечеткое представление о том, что есть *специальность*, а что – *квалификация*, к категориям какой сферы деятельности (труда или образования) данные термины и их определения относятся, приводит к неопределенности в процедурах создания и изменения специальностей и квалификаций высшего, среднего специального образования и переподготовки руководителей и специалистов. Как следствие – недостаточно высокая скорость реагирования системы образования на потребности личности и общества в подготовке квалифицированных кадров. Существует «технологический разрыв» между знаниями, умениями и навыками, которые приобрели в учреждениях образования молодые специалисты и магистры, и «ожидаемой» их компетентностью в конкретном секторе сферы труда. При этом возрастает потребность в реальном влиянии образования по каждой специальности и квалификации на развитие соответствующих видов экономической деятельности в интенсивно развивающихся государствах, таких как Республика Беларусь.

Актуальность проблемы приводит к необходимости создания проектов специальностей и квалификаций и управления ими. Данная проблема в педагогике не разработана. Педагогическому проектированию иных объектов в сфере образования (технологий, образовательного процесса, средств обучения, инновационных и территориальных образовательных систем и др.) посвящены исследования А. Я. Данилюка, Е. А. Крюковой, С. М. Марковой, Н. А. Масюковой, Г. Е. Муравьевой, В. П. Сухина, Н. О. Яковлевой и других.

По проблеме социально-педагогического проектирования нами приняты во внимание работы В. Е. Радионова и В. З. Юсупова, а также труды ученых и специалистов в области социального проектирования – В. И. Воропаева, В. Н. Буркова, Дж. Ван Гига, Дж. К. Джонсона, И. И. Мазура, Д. А. Новикова, В. Д. Ша-

пиро. Учтены позиции исследователей (В. И. Байденко, Ю. В. Громыко, Н. К. Зотова, А. М. Новиков, А. И. Субетто, В. П. Сухинин, Ю. Г. Татур, И. Г. Шендрик, Ю. В. Шмарин, Ю. В. Яковец, В. А. Ясвин и др.), внесших определенный вклад в развитие высшего, среднего специального образования, переподготовки кадров, так как *специальности и квалификации* (объекты социально-педагогического проектирования) – наиважнейшие элементы профессионального образования.

«**Педагогическое проектирование**» рассматривается в концепции (В. Е. Радионова) как **феномен**, возникший в педагогической действительности и закономерно отразивший одну из современных тенденций в культурно-историческом развитии, **теснейшим образом связанный с целенаправленными преобразованиями в социуме**, возникший в результате взаимодействия педагогической теории и инновационной педагогической практики» [1, с. 122]. Представляется необходимым установить взаимосвязь данного феномена с инновационными изменениями социума в части специальностей и квалификаций. Посредством проектирования «возможно предопределить создание новых или преобразование имеющихся объектов сферы образования и тем самым направить изменения в обликах широкого круга образовательных систем различного специального назначения», справедливо полагает автор [1, с. 123], «в ответ на потребности, возникающие в процессах развития человека, общества, культуры или самих образовательных систем». Задачи такого проектирования в концепции исследователя «конкретизируются на трех уровнях: социокультурном, собственно педагогическом и индивидуально-личностном» [1, с. 125]. В своих работах основное внимание В. Е. Радионов уделил собственно педагогическому аспекту проектирования.

Социально-педагогический аспект проектирования позволяет предопределить способы упорядочения социокультурной среды, в которой развиваются образовательные системы [1–2]. «В сфере образования реально действуют *объекты трех видов проектирования*, в которых участвуют педагоги:

- психолого-педагогического – развивающийся образовательный процесс;
- педагогического – развивающаяся педагогическая практика;



• социально-педагогического – развивающая культурно-образовательная среда» [2, с. 101]. С представленной декомпозицией трудно не согласиться (автор прав на данном этапе развития проектирования в сфере образования), но, в перспективе, проектирование объектов сферы образования целесообразно осуществлять комплексно, принимая во внимание все его аспекты или виды.

В. З. Юсупов обоснованно полагает, что **социально-педагогическое проектирование** – «это особым образом организованная **интегральная деятельность**, выступающая в качестве эффективного способа структурирования ресурсов культурно-образовательной среды в условиях реализации новых целей образования или новых путей, средств их достижения» [2, с. 101]. Он аргументирует целесообразность проектирования трех групп социально-педагогических условий:

- состав социальных субъектов образовательных процессов;
- совокупность социальных норм, на основании которых строятся их отношения;
- система средств, необходимых для осуществления образовательной деятельности в социуме.

Однако данный вид проектирования остается наименее разработанным в сфере образования, возможно, по причине его универсальности: социально-педагогическое знание развивается в педагогике и социологии управления, взаимосвязано с экономикой и экономикой образования, в частности.

Проблему проектирования специальностей и квалификаций целесообразно рассматривать в социально-экономическом или социокультурном плане (позитивное влияние образования на развитие общества) и в индивидуально-личностном (позитивное влияние образования на развитие индивидуально каждого человека), что в принципе неразрывно. Принимая во внимание изложенные выше положения, **актуализируем данную проблему** с социально-педагогических позиций, подчеркивая необходимость усилить влияние образования по специальностям с квалификациями на иные сферы деятельности. Предполагается, что специальности будут проектироваться как изменения соответствующих видов экономической деятельности, а квалификации – как изменения компетенций каждого квалифицированного работника на основе его индивидуального (витагенного) опыта. Объединяющим началом является создание соответствующих условий для выполнения и управления проектами специальностей и квалификаций. **Цель публикуемой работы** – обобщить результаты выпол-

ненных педагогических исследований и разработать технологию социально-педагогического проектирования специальностей и квалификаций. Публикуемые материалы выполнены в рамках соответствующих Программ перехода на двухступенчатую систему высшего образования, на единую систему специальностей и квалификаций основного и дополнительного образования, утвержденных Министерством образования Республики Беларусь.

Основные концептуальные положения исследования базируются: на идеи о том, что образование направлено как на удовлетворение разнообразных потребностей современного общества, так и на формирование новых и более прогрессивных; на синергетическом подходе применительно к процессам функционирования единой системы специальностей и квалификаций основного и дополнительного образования; на системно-деятельностном подходе применительно к созданию специальностей как видов профессиональной деятельности и квалификаций как способностей личности к участию в общественно-полезной деятельности. Были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ источников, системный анализ, терминологический анализ, моделирование; ретроспективный анализ работы автора, экспертная оценка, анализ социально-педагогической практики.

Установлены ключевые системообразующие термины: **специальность** – вид профессиональной деятельности, требующий определенных знаний, навыков и компетенций, приобретаемых путем обучения и практического опыта; **квалификация** – подготовленность работника к профессиональной деятельности для выполнения работ определенной сложности в рамках профессии, специальности, специализации; **профессия** – род трудовой деятельности, требующий определенных знаний и навыков, приобретаемых путем обучения и практического опыта; **компетенция** – способность применять знания в разнообразных ситуациях, т. е. умение в действии; **качество образования** по специальности – степень удовлетворения потребностей всех заинтересованных субъектов в характеристиках специальности и квалификации, соответствующая определенным пространственно-временным условиям.

**Проектирование специальностей и квалификаций** – эффективный способ нормирования качества образования (как результата, так и процесса) в условиях многообразия воздействующих на образовательную среду факторов с последующим управлением проектом. В настоящее время деятельность по

проектированию в сфере образования находится в стадии становления. Есть основание полагать, что в перспективе будет разработана и внедрена технология автоматизированного проектирования с учетом влияния всех факторов: педагогических, демографических, экологических, экономических, психологических и др. Особенность проектирования заключается в том, что заданного объекта нет, контуры формирующихся специальностей и квалификаций отражают только инициативы (законодательные, коллегияльные, персональные и др.). Проектирование рождается в мышлении и обеспечивается рефлексией, обращением к реальности будущего, направленностью целевых усилий на планируемые преобразования, нацеленностью на развитие проектируемого объекта с позиций качества, коллегияльным характером деятельности в соответствии с менеджментом качества.

Под нормами понимаются представления о деятельности, имеющие характер предписаний к реализации определенных идей, подходов, принципов. Имеются в виду те нормы деятельности, которые создают условия для оптимального пути решения конкретных задач, осознанно и коллегияльно принимаются к исполнению субъектами, заинтересованными в их реализации. Важнейшая системообразующая норма – так называемая «мягкая» социально-педагогическая технология, применяемая в сфере образования для управления инновационными процессами. Через технологию проектирования происходит совмещение требований к результату и процессу его достижения: от концептуальной модели проектируемого объекта, т. е. модели профессиональной деятельности и модели компетентности специалиста или магистра – к проекту, т. е. комплекту нормативной документации, обеспечивающему внедрение и функционирование проектируемой системы подготовки (переподготовки) по специальности. Особенностью «мягкой» технологии является корректирующее управление с обеспечением обратной связи. Целеполагание при проектировании специальности представляет собой процесс определения целевого поля. Конкретизируя цель в каких-либо пространственно-временных условиях как предельное состояние, прогнозируемый аттрактор, к которому стремится система подготовки (переподготовки), необходимо учитывать, что цель «перемещается» в пределах целевого поля, т. е. изменяется под влиянием изменчивой среды. Цель оформляется как описание характеристик, свойств конечного результата (продукта) проектной деятельности (см. модели выше) – образова-

тельный стандарт по специальности, социальный заказ на соответствующее образование.

Сущность происходящих изменений, их динамика применительно к самоорганизующимся образовательным системам описывается «законом шага»:

- проект создается и уточняется по мере разработки при функционировании обратных связей; будущая система подготовки (переподготовки) по специальности в процессе проектирования как бы «сама себя находит»;
- ее конечное состояние в конкретных пространственно-временных условиях фиксируется проектом, а затем нормативными документами, которые определяют структуру и механизм функционирования реальной системы подготовки (переподготовки) по специальности;
- пространственно-временные условия – это определенный период обучения, коллектив конкретного учреждения образования, прогнозируемые функции, права, обязанности, ответственность, качества личности будущего квалифицированного работника, степень участия социальных партнеров в формировании социального заказа на образование.

Срабатывает оптимизационный механизм на основе действия обратных связей, который можно назвать принципом наименьшего изменения. Проектировщики или заинтересованные в результатах проектирования субъекты нередко и невольно стремятся сохранить прежнее состояние системы, в котором она находится. И тогда новое состояние оказывается или «косметической» правкой настоящего или возвратом к забытому прошлому. Трудно заглянуть в будущее, но необходимо: целеполагание и прогнозирование на этапе разработки концептуальной модели будущей системы подготовки (переподготовки) по специальности сокращают избыточность действий в процессе проектирования, ускоряя развитие не только образовательной системы, но и вида профессиональной деятельности, для которого осуществляется подготовка (переподготовка) кадров. При этом не исключается вероятность коррекции и модели компетентности специалиста или магистра, и модели его деятельности. Таким образом, проектирование происходит в условиях неопределенности не только процесса, но и ожидаемого результата. Претворяя в нормы и цель, и процесс, необходимо осознать, что это – нормы гибкие, взаимно корректируемые под влиянием внешних факторов (субъектов и объектов).

**Оптимизация**, применительно к системам особой (эмерджентной) сложности, – это переход от одного качества – от одной группы

состояний и свойств – к другой, более желательной и адаптивно целесообразной группе – к новому качеству. Следовательно, оптимизацию следует рассматривать как ограничение многообразия возможностей, редукцию к лучшему, целесообразному (оптимуму состояния, функционирования, структуры и т. п.) при конкретной совокупности причин и условий, как наилучший вариант из всех возможных состояний системы, как наилучшее направление изменения ее поведения, как цель, отклонение от которой не эффективно, не целесообразно и не рационально в соответствующих условиях. Нормируя деятельность по созданию проекта будущей системы подготовки (переподготовки) по специальности, мы вносим определенные ограничения, которые не свойственны стихийному, неуправляемому процессу преобразований. Речь идет о технологическом управлении данным процессом на основе принципов и условий самоорганизации, т. к. Центральным звеном системы подготовки (переподготовки) по специальности являются субъекты сферы образования и их социальные партнеры.

Под термином **социально-педагогическая технология** (далее – СПТ) понимаем «мягкую» технологию как систему научно-обоснованных методов, применяемых одновременно в педагогическом и социологическом направлениях деятельности, которые: обеспечивают взаимосвязь сферы образования с другими социальными системами общества, т. е. с социальными партнерами; рационально регулируют конкретные процессы изменений в общественном сознании, общественных отношениях, ценностях, идеалах, нормах; создают условия для «демократической саморегуляции»; являются средством контроля со стороны государства; обеспечивают прозрачность достижения прогнозируемого результата. Социально-педагогическая технология проектирования специальностей и квалификаций состоит из следующих этапов.

**Этап 1. От идеи – до комплексной дидактической цели проектирования.** Цикл процесса управления инновациями (от создания проекта до его реализации) начинается с принятия заказа или осуществления самозаказа на проектную деятельность (с идеи) в связи с выявлением несоответствия норм деятельности требованиям социокультурной ситуации. Идеи (с учетом реальной ситуации) бывают следующими: расширить сферу деятельности кафедры, факультета, отдельных специалистов, вуза в целом (создать кафедру, факультет, расширив возможности вуза); ответить на потребности работодателей, государственных структур; реализовать запросы абитуриентов, общества; воплотить в практику работы науч-

ные исследования; «выжить» вузу в конкретных условиях, стабилизировать состояние и встать на путь устойчивого развития. Результатом принятия и понимания заказа является общее представление проектировщиков о конечном продукте (образ результата), который предстоит получить с применением эвристически-интуитивного метода прогнозирования. Формулируется прогнозируемая цель на основе принятых проектировщиками подходов и принципов.

**Этап 2. От комплексной дидактической цели проектирования – от модели компетентности специалиста или магистра и модели его профессиональной деятельности – до сбора, обработки, анализа информации и корректировки вышеуказанных моделей.** На данном этапе необходимо: выявить, обобщить и использовать «расширенное общественное мнение»; собрать и проанализировать информацию практического и теоретического характера о становлении и развитии данной системы подготовки (переподготовки), с учетом всех факторов, в т. ч. всех возможных уровней данной профессиональной деятельности, несмотря на кажущуюся очевидность имеющихся данных; проанализировать качество подготовки (переподготовки) в других странах по аналогичным специальностям и осуществить маркетинг соответствующих образовательных услуг – выявить источники финансирования.

Широкое обсуждение, получение информации обратной связи позволит, при необходимости, осуществить коррекцию прогнозируемых результатов.

Комплексную дидактическую цель предлагается представлять во взаимосвязи модели профессиональной деятельности и модели компетентности специалиста или магистра.

**Этап 3. Разработка и принятие решений – проектирование образовательной программы достижения прогнозируемых результатов подготовки (переподготовки) кадров в соответствии с пирамидой дидактических целей.** На данном этапе определяются интегрированные дидактические цели в последовательности от специального цикла обучения к циклу общенаучных и общепрофессиональных дисциплин до цикла социально-гуманитарных дисциплин включительно, определяются частные дидактические цели в пределах каждого цикла обучения (рис. 1).

Далее необходимо представить весь путь от исходного состояния системы подготовки (переподготовки) до ее конечного, проектируемого состояния с учетом необходимых для реализации ресурсов. Последовательность по-

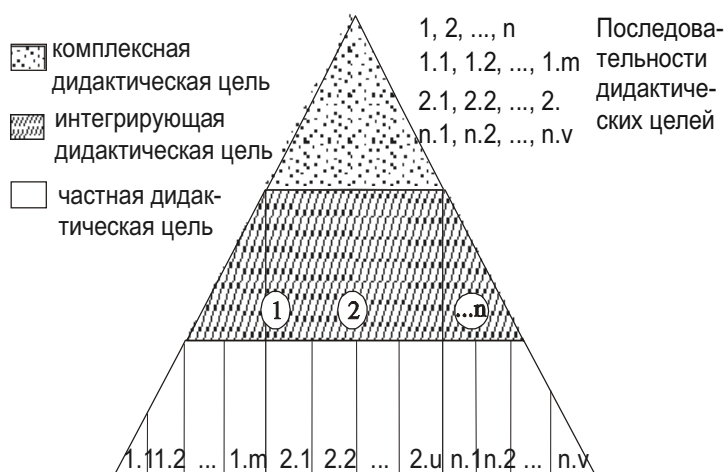


Рис. 1. Пирамида дидактических целей из работы П. А. Юцявичене

лучения промежуточных результатов закрепляется в учебном плане по специальности. В процессе его формирования, при необходимости, происходит коррекция моделей.

**Этап 4. Анализ и оценка результатов выполнения принятых решений.** Проекты модели профессиональной деятельности и модели компетентности специалиста или магистра, реализованные в проекте учебного плана по специальности, проходят анализ и экспертизу: специалистами той сферы деятельности, для которой предполагается подготовить (переподготовить) квалифицированные кадры; коллегами в учебно-методических объединениях и учебных заведениях; профессорско-преподавательским составом вуза, который реализует проекты; научно-методическими и др. советами вуза; организацией сферы образования, осуществляющей экспертизу. Проекты преобразуются в нормативную документацию, при необходимости – корректируются. Проектирование завершено, если в рамках установленных подходов и принципов разработаны все нормативные документы и зафиксированы необходимые ресурсы. Как только отстроенные нормы приобретают форму документов, созданная система переходит

в режим функционирования, проект подлежит обязательному управлению.

Разработанная технология проектирования может быть использована при оптимизации структуры подготовки (переподготовки) квалифицированных кадров, а также с целью создания организационно-методических материалов для прогнозирования и планирования качества и количества подготовки (переподготовки) квалифицированных кадров в учреждениях образования Республики Беларусь. Проектный стиль принятия управленческих решений в сфере образования нашей страны становится наиболее актуальным.

Причину данного явления поясняет Ю. В. Громыко: «Это, прежде всего, связано с тем, что в этой республике сохранена государственность. Она не подтачивалась и не уничтожалась так целенаправленно на протяжении всего «периода реформ», как это происходило в России. Поэтому может быть поставлен вопрос о создании проектов развития белорусского общества и всех систем практики средствами образования» [3, с. 18].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование : учеб. пособие. СПб., 1996.
2. Юсупов В. З. Основы социально-педагогического проектирования в региональных системах образования : монография. Киров, 1998.
3. Громыко Ю. В. Вхождение в пространство образовательного проектирования: проектирование выясняет отношения с наукой, методологией, управлением и культурологией // Масюкова Н. А. Проектирование в образовании. Мн., 1999. С. 13–20.

#### SUMMARY

*This article presents the main propositions of scientifically grounded projecting of specialties and qualifications in the Republic of Belarus. The Aim of the research is to work out theoretical basis of projecting of professions and qualifications.*

УДК 378.1(100)

**Е. Н. Бондаренко**

## СОВРЕМЕННЫЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ

Новые задачи, стоящие перед европейской высшей школой в свете Болонского процесса, обусловили необходимость ее серьезной реорганизации. Реформы высшей школы, которые проводятся в настоящее время

в европейском регионе, ориентированы на развитие гибкой и вариативной системы университетского образования. Они предусматривают как структурную, так и содержательную перестройку системы подготовки будущих специалистов.

В этом плане большой интерес представляет опыт трансформации систем педагогического образования в Великобритании и Франции.

Получение педагогического образования в Великобритании можно условно разделить на три этапа.

**I этап** – базовая теоретическая и практическая подготовка по предмету, изучение психолого-педагогических дисциплин. По окончании выдается диплом бакалавра образования (Bachelor of Education) (2–3 года).

**II этап** – профессионально-педагогическая подготовка для тех, кто желает стать педагогом. По окончании выдается диплом о профессиональной пригодности (1 год).

**III этап** – подготовка через научно-исследовательскую деятельность педагогов высшей квалификации – «магистров образования» (Magister of Education).

Для того, чтобы получить право преподавания в школе, будущий учитель должен получить статус квалифицированного учителя (Qualified Teacher Status). Статус квалифицированного учителя присваивается студенту после прохождения специального курса педагогической подготовки, по окончании которого он получает сертификат по педагогике – Post Graduate Certificate in Education. Наличие этого сертификата у выпускника, который собирается преподавать в средней школе, необходимо, так как с 1995 года степень бакалавра по педагогике не дает возможности преподавания. Таким образом, необходимо сначала получить степень бакалавра по одной из наук, а затем сертификат по педагогике.

Во время обучения в английском университете студент проходит профессионально-педагогическую и методическую подготовку. Если рассматривать временное соотношение отдельных циклов дисциплин, то можно заметить, что психолого-педагогические дисциплины занимают 1/10 часть всего учебного времени, методика преподавания – 3/10 времени, а остальное время отводится на педагогическую практику будущих педагогов [2]. Таким образом, преобладает практическая направленность обучения.

В университете наряду с обязательными предметами студенты изучают дисциплины по выбору. Как правило, это предметы, которые представляют для них наибольший интерес. Например, в Шеффилдском университете предлагаются следующие научные области для специализации: точные науки и биология, точные науки и химия, точные науки и физика, математика, английский язык, география, история, современные языки (французский, немецкий, русский, испанский).

Аспирантам вуза предлагается специальный педагогический курс (Postgraduate Certificate in Education), который включает в себя 24 недели работы в школе (педагогическая практика) и 12 недель учебы в университете.

При обучении особое внимание уделяется развитию умений планирования, отбора нужных материалов и соответствующих педагогических стратегий, а также формированию умений заинтересовать детей разного возраста и разного уровня развития.

Для повышения эффективности процесса обучения преподаватели высших учебных заведений широко используют инновационные технологии обучения, которые служат развитию творческих и организационных способностей будущих специалистов.

В высшей школе Великобритании широко используется тьюторская система обучения, персонализированное, модульное, бригадно-индивидуальное и взаимное обучение.

Во Франции основным типом учебного заведения системы педагогического образования являются педагогические институты, которые функционируют под крышей университетов, являясь их составной неотъемлемой частью. Эти учебные заведения были созданы в 1991 году в каждом учебном округе Франции и ведут подготовку будущих специалистов в области образования по всем дисциплинам и для всех уровней обучения [9].

В соответствии с Законом об ориентации 1989 года педагогические институты во Франции признаны единственными высшими педагогическими заведениями с 2-летним сроком обучения на базе трехгодичной университетской подготовки [10].

Перед этими учебными заведениями стоит задача «подготовки учителей, обладающих высоким уровнем научных и профессиональных знаний, полностью отвечающих требованиям их будущей деятельности» [3].

Для поступления в педагогический институт во Франции необходимо представить диплом лицензиата, свидетельствующий об окончании 3-летнего университетского обучения и о полученной специализации по гуманитарному или естественно-математическому профилю; личное дело (досье); пройти собеседование и сдать вступительные экзамены (чаще всего это тесты по французскому языку и математике). В первую очередь учитываются результаты тестов, затем изучается досье абитуриента, проводится собеседование, главной целью которого является выяснение основных мотивов, определяющих выбор абитуриентом будущей профессии [11].

Университетские педагогические институты перед началом очередного учебного года публикуют списки предлагаемых специальностей в зависимости от потребностей государства в педагогических кадрах.

Для того, чтобы получить звание преподавателя начальной школы, необходимо выдержать конкурсный экзамен КАПЕ (CAPE – *certificat d'aptitude au professorat des ecoles*). Будущие преподаватели колледжа и лицея сдают КАПЕС (CAPES – *certificat d'aptitude au professorat des lycees professionnels*). КАПЕПС (CAPEPS – *certificat d'aptitude au professorat d'education physique et sportive*) предназначен для тех, кто будет преподавать физкультуру в колледжах, лицеях и высшей школе.

Срок обучения в педагогических институтах 2 года. На первом году обучения осуществляется предметная и общая подготовка будущих педагогов. Учебная программа 1-го года обучения включает обязательные дисциплины (предметная и общая подготовка), факультативы, ознакомительную практику. Так, программа обучения будущих учителей начальной школы на первом году обучения предполагает методическую и дидактическую подготовку (французский язык, математика, физкультура, первое и второе направление, факультатив (иностраные языки), дополнительную предметную подготовку (300–400 часов), общую профессиональную подготовку (психология ребенка, философия и история образования, развитие речи, анализ практик, технические модули, факультатив) (120 часов).

Позитивной стороной подготовки будущих учителей начальной школы в педагогических институтах является несомненное повышение научного уровня по предметам преподавания, что является результатом увеличения срока обучения.

Кроме изучения теории на первом году обучения студенты проходят два вида практики (ознакомительную и стажировочную под руководством методиста). В конце года сдаются конкурсные экзамены, а также «экзамен по досье» (по предметам психолого-педагогического цикла). «Досье» представляет собой размышления студента (30 страниц) по какой-либо психолого-педагогической проблеме.

Второй год обучения посвящен формированию профессиональных качеств учителей для достижения «поливалентности» данной профессии. Этому аспекту уделяется наибольшее внимание при подготовке учителя начальной школы, так как последний преподает все общеобразовательные дисциплины. В общей сложности на втором году обучения 330 часов отводится на подготовку по предмету

и методике (французский язык, математика, физкультура, иностранные языки), а на общую подготовку – 118–132 часа.

Кроме этого, обязательно прохождение педагогической практики (5 недель под руководством методиста, 8 недель – самостоятельно) и написание курсовой работы, на которую выделяется около 30 часов консультаций и 70 часов индивидуальной работы [6].

По окончании обучения будущие педагоги начальной школы защищают курсовую работу по всем модулям общей подготовки и получают оценку по самостоятельной педагогической практике.

При подготовке учителей средней школы на первом году обучения ставится цель – довести максимальное количество студентов до успешного прохождения конкурсных экзаменов. Академическая подготовка студентов занимает 250–550 часов (зависит от специальности). До начала занятий в университете студенты проходят пассивную педагогическую практику. Общая подготовка включает обязательные модули для изучения (анализ деятельности преподавателя, работа учебных заведений) и факультативы (чаще всего это информатика или работа с документацией, технология устного общения). Дидактическую подготовку студенты проходят в университете.

Главная цель второго года обучения – совершенствование профессиональных качеств учителя. Этот этап обучения включает в себя прохождение самостоятельной практики, занятия, посвященные углубленному изучению предмета (120 часов, 22 дня), дни общей психолого-педагогической подготовки (96 часов, 21 день) и свободные дни для индивидуальной работы.

В конце второго года обучения будущие учителя средней школы должны представить отчет о самостоятельной практике, курсовую работу, продемонстрировать результаты общей подготовки.

Будущие преподаватели профессиональных и технических лицеев специализируются сразу по двум или трем предметам (например, французский – история – география; биология – математика – прикладная физика).

По окончании второго года обучения в педагогических институтах студенты должны сдать экзамены на звание **сертифье**. А затем желающие могут принять участие в экзамене на научное звание **агреже**. Специалисты-агреже имеют более глубокую научную подготовку. Принять участие в этом экзамене могут выпускники четвертого курса обучения университета, имеющие диплом мэтризы, высших нормальных школ, колледжа Совинье в Париже

и студенты, прошедшие обучение в Национальном центре дистанционного обучения.

Данный экзамен включает в себя допускной экзамен и конкурсный экзамен. Конкурсный экзамен состоит из нескольких этапов. Программы экзаменов обновляются почти каждый год. Главная задача претендента на это научное звание – продемонстрировать не только общую культурную подготовку, но и углубленное знание специальных предметов, а также обосновать перед жюри программу своих будущих научных действий, что позволяет оценить его знания в области педагогики.

Следует отметить, что на изучение предметов психолого-педагогического цикла программой обучения выделяется небольшое количество часов при подготовке будущих преподавателей как для начальной школы, так и для лицея. Занятия по данному курсу проводятся сразу для двух категорий учителей в виде совместных обсуждений. Но несмотря на это, по мнению многих французских педагогов, этот недостаток исправляется за счет практической направленности в отборе обучения.

Таким образом, как свидетельствует британский и французский опыт подготовки учителей, в настоящее время в общих чертах сложилась система многоступенчатой подготовки педагогических кадров. Она предполагает получение педагогического образования на основе прохождения трехлетнего основного университетского курса.

Все более заметное место в рамках высшей школы занимает последипломное образование – организованное и систематически осуществляемое обучение дипломированных работников с целью обновления их профессиональных знаний, устранения разрыва между ранее полученной ими профессиональной подготовкой и новыми требованиями.

УДК 378.14

## РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Проблема реформирования подготовки современного педагога сопряжена с изменением подходов к организации обучения в высшей педагогической школе, реализация которых обеспечивала бы развитие профессионального облика ее выпускников. До сих пор, ставшая расхожей идея К. Д. Ушинского о том, что

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Broadfoot P.* Liberating the learner through assessment, in: G. CLAXTON, T. ATKINSON, M. OSBORN & M. WALLACE (Eds) *Liberating the Leader*. London, Romledge. 1996. P. 32–44.
2. *Broadfoot P.* *Promoting Quality in Education: does England have the answer?* London, Continuum. 2000.
3. *Crossley M. & VULLJAMY G.* Case study research methods and comparative education, *Comparative Education*, 20 (2). 1994. P. 193–207.
4. *Connaissance du systeme eclucatif // Ives Bruchon, Georges Cologes.* Vanves, 2002.
5. *Dans le primaire, dans le technique, dans le superieur // Education permanente.* 12/1988. № 96. P. 131–194.
6. *Garrigue P.* «Etude comparative des systemes educatifs». Paris: Ministere de l'Education. 1980.
7. *Hake B. J.* Lifelong learning policies in the European Union: developments and issues, *Compare*. 2003. P. 53–71.
8. *Parrot J.* New challenges for educational and social policies in international settings: a review essay, *Comparative Education*, 34(3). 1998. P. 341–347.
9. *Rajanen, J.* *Selvitys kouhauksen paikkallisen tason arviointin tilasta.* Quality of local evaluation of schooling. Helsinki, Opetushallitus. 2000.
10. *Robertson S. L.* Teachers' work, restructuring and postfordism: constructing the new 'professionalism', in: I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds) *Teachers' professional lives*. London, Palmer Press. 1996.
11. *Sachs J.* Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes, *Journal of Education Policy*, 16. 2001. P. 149–161.
12. *Troman G.* Teacher stress in the low-trust society, *British Journal of Sociology of Education*, 21. 2002. P. 331–353.

### SUMMARY

*The activity of European Universities with pedagogical departments, the peculiarities of studying process, curriculum and school practice are viewed in the article.*

Л. В. Кондрашова

личность учителя, преподавателя, насколько он готов не только к постоянному профессионально-нравственному обогащению собственной личности, но и к вовлечению своих воспитанников в процесс саморазвития и самообогащения их личности. Такая постановка вопроса в корне меняет проблему подготовки педагогических кадров.

Вопрос организации учебного процесса высшей школы как мотивированного управления профессиональным саморазвитием личности будущего учителя сегодня особо актуален.

Осуждая формализм и подчеркивая творческий характер обучения, В. А. Сухомлинский писал: «Это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает, причем этот процесс характерен глубокой индивидуальностью явлений: та или иная педагогическая истина, верная в одном случае, становится нейтральной – в другом, абсурдной – в третьем...» [1]. Он особо подчеркивал творческий и индивидуальный характер учебного процесса.

Многочисленные исследования (А. М. Алексюк, Л. П. Вовк, М. А. Данилов, А. Г. Мороз, А. Я. Савченко, В. А. Сластенин, Р. И. Хмельюк и др.) выявили противоречия между массовым характером обучения будущего учителя и индивидуальным творческим стилем его деятельности. Необходимо в высшей школе создать такие условия, которые помогли бы каждому студенту обрести путь самосовершенствования, профессионального облика, индивидуального интеллектуально-нравственного, духовно-эмоционального развития. Духовное развитие будущего учителя, расширение его интеллектуального багажа, выявление скрытых талантов и способностей, становление его личности и профессиональной позиции все еще не стало главной заботой преподавателей высшей школы.

Цель данной статьи состоит в раскрытии развивающего потенциала обучения высшей школы, обосновании новых подходов к его организации, позволяющих реализовать личностные возможности студента, превратить его из средства в цель, из объекта в субъект учебной работы.

Обучение в высшей школе следует рассматривать как организацию творческого взаимодействия преподавателя и студента, где преобладают субъект-субъектные отношения, как процесс соучастников творческой деятельности, активного познания, что придает этому процессу личностный смысл и признает самоценность всех его участников. Традиционная система обучения, нередко, закрепляет

у студентов стереотипы мышления, неуверенность в своих силах, пассивность, формализм в профессиональных действиях. Устоявшаяся схема организации педагогического процесса, традиционно ограниченного регламентом лекции или семинарского занятия, подход к студенту как объекту обучения, в течение многих лет исключала возможность приобретения будущими учителями опыта педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества. Поэтому задачей первостепенной значимости становится проблема перестройки обучения в высшей школе на принципах педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества.

Большие развивающие возможности обучения могут реализоваться через деятельностный подход к его организации. К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др. полагали, что только в деятельности человека реализуется его психическое и духовное развитие. Именно деятельность выступает фактором формирования сознания и развития свойств личности. Принцип (вне деятельности – нет развития) является определяющим в учебном процессе высшей школы. Но далеко не любая деятельность выступает средством реализации формирующего потенциала обучения. Она должна стимулировать у студента не только осознание цели, содержания, но и собственного отношения к учебной работе. Осознание отношения к учебному процессу в высшей школе является важным стимулом формирования устойчивых свойств личности как субъекта деятельности. Деятельностный подход к обучению обеспечивает условия для самореализации и самоутверждения личности будущего педагога. Процесс обучения приобретает личностно ориентированный характер, а именно:

- формирование профессионального облика будущего специалиста протекает на основе его деятельности и общения в учебном процессе;
- соотнесение внешних воспитательных воздействий с внутренними особенностями личности с тем, чтобы у студентов накапливался положительный опыт профессионального поведения;
- знание источников и движущих сил профессионального становления, которые являются порождением противоречивых стремлений, взглядов, действий;
- неравномерность профессионального становления, определяемая многообразием целенаправленных и случайных воздействий на личность обучаемого и сочетанием в его внутреннем мире различных предпосылок,



знания и опыта, приобретенных в неодинаковых условиях.

Вчерашние выпускники высшей педагогической школы испытывают значительные трудности в установлении духовных контактов с учащимися, понимании их внутренней психологической позиции, не могут адекватно управлять собственным психическим состоянием и эмоциональным настроением учащихся, организовать их на активный самостоятельный и творческий учебный труд.

Причины такого положения следует искать в неполном использовании возможностей вузовского процесса в активизации учебной позиции студентов. Сложившаяся схема учебного процесса в высшей школе, когда студент выступает больше в роли слушателя, простого исполнителя, нежели активного участника и организатора учебной работы, формирует стандарт, стереотипное поведение будущих педагогов в условиях их самостоятельного профессионального труда. Такое положение дел не стимулирует воспитательных возможностей обучения в высшей школе.

Изменение сложившейся ситуации невозможно без осуществления в учебном процессе содержательно-процессуального подхода к его организации. Этот подход позволяет структурировать учебный материал таким образом, чтобы включить студентов в активный процесс познания и воздействовать на мотивационную, познавательную, эмоционально-волевою и психофизиологическую сферы их личности, обеспечивая тем самым профессиональное становление будущих специалистов. Положение деятеля, активного участника педагогического процесса позволяет готовить студентов к самостоятельной профессиональной деятельности с опорой на личную инициативу и собственные силы, обеспечивает ему свободу профессиональных действий и поступков. Преобладание вербальных методов сковывает инициативу и самостоятельность студентов. Находясь в положении слушателя, потребителя «в готовом виде» информации, студент закрепляет в основном исполнительские умения и навыки, а его практические умения ограничиваются лишь передачей учебной информации и педагогическим воздействием на учащихся.

Современной наукой доказано, что человек усваивает знания в той мере, в какой он решает соответствующие задачи, связанные либо с открытием знаний, либо с оперированием его информационными единицами. Возникая на основе затруднительных ситуаций, интеллектуальная задача моделирует процесс мышления, способствуя его развитию. Учеб-

ный процесс должен содержать в себе интеллектуальные задачи, в процессе решения которых происходит преобразование исходного состава, их требований, приходят в движение познавательные ресурсы студента, формируется исследовательский стиль деятельности.

Задачный подход в обучении обеспечивает развитие мыслительных способностей будущих педагогов, а именно:

- способность анализировать ситуации, устанавливать причинно-следственные связи, обнаруживать скрытые зависимости, обосновывать и рассуждать, предвидеть последствия;
- интегрировать и синтезировать информацию, строить ее потоки, организовывать и систематизировать их, делать выводы;
- чувствительность к противоречиям, постановка и решение проблем;
- дивергентное мышление – гибкость, подвижность, оригинальность;
- богатство воображения;
- ощущение красоты процесса познания и результата;

Использование задач в учебном процессе помогает студентам заглянуть в творческую лабораторию учителя, увидеть сложные взаимосвязи с окружающей средой.

В содержании и методике современного обучения немаловажное значение уделяется диалогическому подходу к подаче учебного материала. Этот подход реализуется посредством вопросов и рассуждений в форме диалога, помогает студенту найти собственное решение проблемной задачи. Диалог позволяет студентам проектировать новое знание, отнесенное к содержательной стороне изучаемой информации в опоре на личный образовательный опыт. Основным признаком диалогического подхода к обучению является недостаток информации об объекте познания, креативные ситуации, т. е. преднамеренно созданные условия, стимулирующие проектирование образовательного продукта, рефлексия над собственными познавательными действиями в эвристическом процессе.

Развивающий потенциал обучения может быть реализован средствами диалогического подхода к его организации, если имеет место:

- выбор ситуации наиболее интересной и полезной для студенческой аудитории;
- привязка ситуации к ранее изученному материалу;
- наличие в аудитории доброжелательной обстановки, здорового психологического климата;
- консультативная роль преподавателя.

Диалогический подход целесообразно использовать в организации познавательной

деяльності стем, чтобы студенты могли приобрести умения по строительству учебного процесса как диалога носителей различных культур во времени и пространстве.

Развивающий потенциал обучения не может быть полностью реализован, если не учитывать при его организации особенности личности студента как продукта ролевого взаимодействия между людьми. Ориентация обучения на личность студента и модель его будущей специальности обуславливают необходимость имитационно-игрового подхода к организации вузовского процесса.

Характерными признаками имитационно-игрового подхода к обучению являются:

- имитационное моделирование;
- описание ситуаций и типов профессионально-педагогических действий и общения;
- проблемный характер педагогических ситуаций;
- профессиональная направленность игровых ролей, распределение их между участниками игры с учетом возможностей, способностей, подготовленности и профессиональных установок студентов;
- состояние эмоционально-положительного напряжения участников имитационно-игровой деятельности;
- поиск различных решений поставленных задач в имитационно-игровой ситуации;
- многовариативность решений;
- обсуждение итогов имитационно-игровой деятельности;
- четкость критериев по оцениванию действий студентов в имитационно-игровой ситуации.

Новизна формы подачи учебного материала и познавательных действий студентов

обуславливают устойчивость внимания, переход его непроизвольного вида в послепроизвольное, на котором базируется познавательный интерес – источник и стимул их активной мыслительной деятельности, оригинальности воображения. Именно эти психологические основы выступают мощным мотивационным стимулом, обеспечивающим психический настрой и установку студентов на активное творческое участие в имитационно-игровой учебной деятельности.

Учебный процесс в высшей школе должен рассматриваться с позиций учения как деятельности саморазвития профессионального облика студента. Необходимо подходить к будущему специалисту не только с позиций его собственного профессионально-личностного роста, но и формирования его готовности к проектированию развивающей образовательной среды, созданию психолого-педагогических условий для развития внутренне свободной, творческой личности.

Таким образом, развивающий потенциал современного обучения может быть реализован в полной мере, если придать учебной работе личностный смысл, обеспечить активность и самостоятельность студентов, возможность соотносить индивидуальные свойства и профессиональные характеристики личности современного учителя.

#### *Литература*

1. Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1973.

#### *SUMMARY*

*In the article we consider some ways of training of students of pedagogical specialties. We use dialogical approach of organization of this developing process.*

УДК 378.147.88–057.87

**І. Г. Ціханова**

## **СІСТЭМА ДЭФІНІЦЫЙ, УКАЗАННЯЎ І АПІСАННЯЎ У ПЕДАГАГІЧНЫМ ІНСТРУМЕНТАРЫІ САМАСТОЙНАЙ РАБОТЫ СТУДЭНТАЎ**

У разнастайнасці складнікаў рэформы нацыянальнай школы асобае месца займае феномен самастойнага авалодання навучэнцамі комплексам агульнаадукацыйных і прафесійных ведаў. Ён як зместава, так і арганізацыйна звязаны з рэалізацыяй на практыцы найбольш агульных і значных ідэй і падыходаў сучаснай дыдактыкі: асобаснага, дзейнага, са-

цыяльна накіраванага, цэласнага, аптымізацыйнага, тэхналагічнага, творчага і інавацыйнага.

У канчатковым выніку, менавіта на аснове глыбокага і ўсебаковага развіцця самастойных пачаткаў у навучанні і будзе забяспечвацца пераход ад «ведацэнтрычнай» арганізацыі навучальнага працэсу да гуманістычнай асобаснацэнтраванай арыентацыі. Гэта пераканаўча пацвярджае вопыт дзейнасці такіх

аўтарскіх школ, як школа самавызначэння А. М. Тубельскага, школа дыялогу культур У. С. Біблера, С. Ю. Курганова, «наасферная школа» А. Буроўскага, адаптыўная школа Я. А. Ямбурга і многіх іншых.

Аднак працэс навукова-тэарэтычнага і практыка-метадычнага асваення адукацыйнага поля ў кантэксце катэгорый «самастойнасць», «творчасць», «ініцыятыўнасць» ідзе вельмі складана, а часам і проста супярэчліва, са значнымі стратэгічнымі і тактычнымі пралікамі.

Паступова ў педагагічнай практыцы, асабліва ў вышэйшай школе, усё больш усталёўваецца думка, што самастойнасць звязана з работай студэнтаў без выкладчыка. Ён прымае толькі сімвалічны ўдзел у такой вучэбнай дзейнасці, якая можа выражацца ў вызначэнні адукацыйных заданняў, тэхналогій іх выканання і кантрольнай функцыі.

Яшчэ больш трывожным з'яўляецца той факт, што самастойная работа навучэнцаў разглядаецца, як адна з арганізацыйных форм вучэбна-выхаваўчага працэсу з усімі адпаведнымі атрыбутамі (спецыяльныя заданні, час і ўмовы выканання, ацэнкі атрыманых адукацыйных вынікаў з уключэннем іх у экзаменацыйную адзнаку). Гэта прыводзіць не да павышэння эфектыўнасці навучання, а да ўскладнення вучэбнай працы навучэнцаў, іх міжвольнаму перагружванню. Адукацыйна-выхаваўчы сэнс самастойнай работы ў вачах студэнтаў затуманьваецца, а то і ўвогуле страчваецца. Іх імкненне да ўдзелу ў самастойным здабыванні прафесійных ведаў з курса на курс зніжаецца, ператвараецца ў «абавязалаўку» і, у канчатковым выніку, да 5 курса часта зусім знікае.

На нашу думку, навуковы падыход да разумення сутнасці складнікаў самастойнай работы студэнтаў, перш за ўсё, звязаны з галоўнай мэтай педагагічнай працы на сучасным этапе і вядучымі прынцыпамі яе рэалізацыі. Пры гэтым, на першым этапе вырашэння дадзенай задачы неабходна засяроджвацца на *арганізацыйным баку вучэбнага працэсу*, як сістэме ўзаемаадносін і ўзаемадзеянняў выкладчыка са студэнтамі падчас авалодання прафесійнымі ведамі, уменнямі і навыкамі, спосабах структуравання вучэбнага матэрыялу, а таксама навучальнай дзейнасці педагогаў і вучэбнай дзейнасці студэнтаў. Менавіта тут, як паказваюць нашы даныя, павінен зараджацца педагагічны і матывацыйны складнік самастойнасці студэнта на шляху да будучай прафесіі, яго адукацыйнай і прафесійнай мабільнасці ў кантэксце агульнаеўрапейскага Балонскага працэсу.

Даследаванне па ўдасканальванні педагагічнай падрыхтоўкі студэнтаў, праведзенае намі ў 2001–2005 гадах у Беларускай дзяржаўным універсітэце, пераканаўча паказвае, што самастойная работа, як сацыяльна-педагагічны феномен, павінна выступаць у сучасных умовах не столькі як педагагічная, колькі як метадычная сістэма падрыхтоўкі кадраў вышэйшай кваліфікацыі, звязаная са зменай філасофскай парадыхмы адукацыі.

З пэўнай доляй умоўнасці, гэта змена можа быць прадстаўлена наступным чынам (табл. 1).

Падобнае перанясенне сэнсавай задачы існавання чалавека з пазнання існуючага свету на яго мэтанакіраванае пераўтварэнне, рэалізацыю прыроднай сутнасці чалавека – ствараць, прыняцыва па-іншаму ставіць праблему адукацыйнай падрыхтоўкі моладзі: яе мэты, сутнасць і арганізацыйна-метадычныя прынцыпы.

У законе Рэспублікі Беларусь «Аб адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь» указваецца, што вышэйшая адукацыя накіравана забяспечыць найбольш поўнае развіццё здольнасцей і інтэлектуальна-творчага патэнцыялу асобы, магчымасць яе актыўнага, свабоднага і канструктыўнага ўдзелу ў развіцці грамадства з мэтай задавальнення патрэб грамадства і дзяржавы ў спецыялістах высокай кваліфікацыі. Гарантуецца рэалізацыя падобнай мэтавай устаноўкі свабодай педагагічнай і навуковай дзейнасці, выбару формаў і метадаў навучання, пры гэтым улічваюцца як інтарэсы асобы, так і патрэбы грамадства [2].

Размова ідзе аб тым, што праблемнае поле вучэбна-даследчага і выхаваўчага працэсу ў вышэйшых навучальных установах у сучасных умовах набывае новыя якасныя характарыстыкі не толькі ў зместавым, але і арганізацыйна-метадычным сэнсах. І тут асаблівае

Табліца 1

Парадыгма Элементы	Існуючая парадыгма	Магчымае развіццё
Галоўная задача чалавека	Пазнанне існуючага свету	Мэтанакіраванае змяненне свету
Навуковая аснова дзейнасці	Прыродазнаўча-навуковы метады	Тэорыя пераўтваральнай практыкі
Тыповая задача мае	Толькі адно правільнае рашэнне	Мноства дапушчальных рашэнняў
Крытэрыі ацэнкі рашэння	Толькі адзін: «правільна / няправільна»	Мноства крытэрыяў карыснасці, эфектыўнасці і бяспяднасці
Роля зтыкі і маралі	Ім няма месца, у іх няма патрэбы	Неабходны для выбару рашэння
Галоўная задача адукацыі	Даць ведаў аб існуючым свеце і яго законах	Аснасціць метадалогіяй творчага пераўтварэння свету
Магчымасць духоўнага фарміравання асобы	Толькі асобна, праз гуманітарную адукацыю	Цалкам магчыма і пажадана ў працэсе дзейнасці, навучання

значэнне набываюць суадносіны дзейнасці студэнта і выкладчыка, бо *самастойная работа* па набыцці прафесійных ведаў, уменняў і навыкаў паступова становіцца не раздзелам вучэбнай працы студэнта, а яго *вядучым прынцыпам*, своеасаблівым зыходным палажэннем, якое знаходзіцца ў аснове навучання прафесіі і вызначае ўсе яго бакі: змест, метады, формы арганізацыі.

Метадалагічная аснова палажэння аб самастойнай рабоце студэнтаў у сучасных умовах у якасці дыдактычнага прынцыпу, базіруецца на сукупнасці поглядаў: Л. С. Выгоцкага аб характары ўзаемадзеяння навучання і развіцця [3], К. Д. Ушынскага аб праблемах педагогічнай антрапалогіі [4], Б. С. Гершунскага аб філасофіі адукацыі XXI стагоддзя [5], А. І. Субетта аб сутнасці і якасці сучаснай бесперапыннай адукацыі [6], В. У. Давыдава і Д. Б. Эльконіна аб сутнасці зместавага абгульнення ў навучанні [7], І. Я. Лернера і М. М. Скаткіна аб сістэме развіваючых метадаў у навучанні [8].

У кантэксце навуковых поглядаў вядучых педагогаў-даследчыкаў, а таксама сучаснай педагогічнай тэорыі і практыкі, псіхалага-педагогічныя механізмы рэалізацыі ідэі самастойнай работы, як прынцыпу вучэбнай працы студэнта, звязаны:

**Па-першае**, з *самаарганізацыяй навучэнца* (аперацыйна-дзейнасны кампанент).

К. Д. Ушынскі падкрэсліваў, што «трэба заўсёды даваць дзіцяці магчымасць дзейнасці, адпаведнай яго сілам, і дапамагаць яму толькі там, дзе ў яго не хапае сіл, паступова аслабляючы гэту дапамогу з узростам дзіцяці». Адзінай трывалай асновай усякага плённага навучання з'яўляецца самастойная работа навучэнца [4, с. 509].

Падобная думка сцвярджалася вядомымі рускімі педагогамі П. Ф. Капцеравым, П. П. Блонскім, С. Л. Рубінштэйнам і многімі іншымі. На гэтай аснове рацыянальную самаарганізацыю дзейнасці навучэнца ў вучэбнай працы можна прадставіць у выглядзе наступнай схемы (рыс. 1).

Бясспрэчна, што прыведзеная па А. А. Канопкіну структура самаарганізацыі навучэнца ў вучэбнай працы не можа лічыцца адзінай, вычарпальнай. Аднак яна пераканаўча паказвае, што сам па сабе працэс самаарганізацыі ў самастойным авалоданні прафесійнымі ведамі з'яўляецца не толькі дзеючым фактарам, але і аб'ектыўнай заканамернасцю ў арганізацыі вучэбнай працы суб'екта.

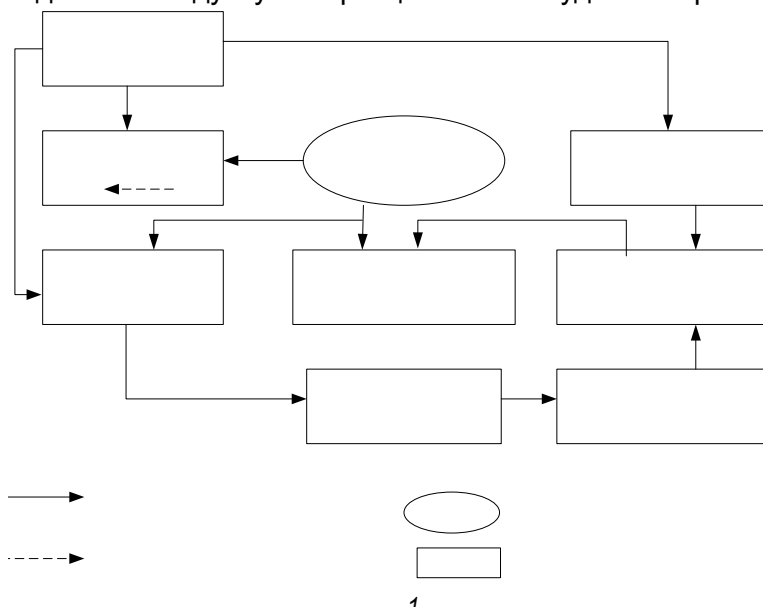
**Па-другое**, з *самадзейнасцю навучэнца* (матывацыйна-патрэбнасны кампанент). Гэты педагогічны механізм развіцця самастойнасці навучэнца непасрэдна звязаны з рэалізацыяй новай педагогічнай парадыгмы – гуманізацыі і дэмакратызацыі адукацыі ў сучасных умовах.

Агульнавядома, што інтэлектуальная рэканструкцыя традыцыйнага адукацыйнага працэсу немагчыма без глыбокага і ўсебаковага ўзбагачэння яго сутнасці ідэямі дыялогу, супрацоўніцтва, сумеснага дзеяння. У гэтым сэнсе перарыентацыя педагогікі і практыкі на гуманістычную і дэмакратычную сутнасць аб'ектыўна вядзе да адраджэння ўяўлення пра чалавека як асобу самадастатковую ва ўсіх сферах пазнання і пераўтварэння навакольнай рэчаіснасці.

Падобнае разуменне ролі і месца самастойных пачынанняў у сістэме самастойнай работы навучэнцаў ва ўмовах гуманізацыі і дэмакратызацыі вучэбнай дзейнасці цалкам адпавядае навуковым поглядам І. П. Паўлава на чалавека як самаарганізавальную сістэму. Ён, у прыватнасці, пісаў: «Наша сістэма (чалавека) у вышэйшай ступені самарэгуляваная, самападтрыманая, самааднаўляльная, саманакіравальная і нават самаўдасканалёная» [10, с. 188].

Самастойная работа як прынцып вучэбнай працы з гэтага пункту гледжання набывае прыкметы ўсеагульнасці і ўсеахопнасці ў кантэксце схемы філасофскай парадыгмы адукацыі ў сучасных умовах.

**Па-трэцяе**, з *развіццём асобы студэнта ў працэсе арганізацыі і выканання вучэбнай дзейнасці* (кампанент адэкватнасці працэсаў). Мы зыходзім з таго, што самастойная работа студэнтаў з'ява дыскрэтная. Пры гэтым дыскрэтнасць праяўляецца як у арганізацыйна-зместавым складніку, так і ў інтэлектуальна-духоўным росце асобы студэнта. Пры гэтым



Рыс.

у сваёй сукупнасці яны выступаюць у якасці магутнага фактара павышэння эфектыўнасці вучэбнай работы сродкамі самастойных форм дзейнасці студэнтаў у авалоданні прафесійнымі ведамі, умениямі і навыкамі, фарміравання асобасных якасцей высокакваліфікаваных спецыялістаў універсітэцкага профілю.

Механізм адэкватнасці ў прафесійным росце маладога спецыяліста на аснове самастойнасці навучэнца забяспечваецца:

- улікам тыпалагічных (узроставых) і індывідуальных асаблівасцей студэнтаў за ўсё перыяд іх навучання з 1-га па 5-ы курс;
- аб'ектыўнымі, псіхалага-педагагічна абгрунтаванымі суадносінамі паміж вучэбнай цяжкасцю і асобаснай магчымасцю студэнта ў здабыванні ведаў у працэсе самастойнай работы;
- правядзеннем вучэбна-выхаваўчай работы са студэнтамі «ў зоне бліжэйшага развіцця» (па Л. С. Выгоцкім);
- накіраванасцю вучэбна-выхаваўчага працэсу, асабліва ў сферы самастойных адукацыйных дзеянняў ці матываваных намераў, на фарміраванне сацыяльна-прафесійнай сталасці студэнцкай моладзі, яе высокіх маральна-валявых якасцей.

**Па-чацвёртае**, з набываннем навуковых ведаў ускладзе калектыву, аптымальна арганізаванай вучэбнай групы, патоку, курсе. З пункту гледжання педагогікі і псіхалогіі, менавіта ў гэтым выпадку актуалізуюцца і паступова развіваюцца такія інтэлектуальныя сродкі актывізацыі самастойнай работы як вучэбная дыскусія, пазнавальна-пошукавая гульня, вучэбнае сістэматычнае даследаванне, пошукавая мадэль навучання, інтэлектуальныя спаборніцтвы, стэндавае прадстаўленне вынікаў калектыва і індывідуальна-групавога здабывання навуковых ведаў. У сістэме аб'ектыўна ўзнікаючых у гэтым выпадку асобасных адносін зараджаюцца канструктыўныя супярэчнасці, якія пры разумнай педагагічнай падтрымцы могуць выступіць у якасці магутнай рухаючай сілы самастойнага набывання і ўзбагачэння навуко-

вых ведаў, у тым ліку за межамі вучэбнай аўдыторыі, класа, лабараторыі.

Псіхалага-педагагічную аснову развіцця асобы ў групе, узрастанне яе магчымасцей і перадумоў самастойнай вучэбнай працы ў сістэме прафесійнага станаўлення маладога спецыяліста можна наглядна прадставіць у выглядзе наступнай схемы (рыс. 2).

Такім чынам, сутнасць заканамернага пераходу індывіда ад адной фазы свайго станаўлення ў дадзенай групе як асобы да другой пераканаўча раскрываецца ў палажэнні А. У. Пятроўскага аб тым, што «ўзаемная трансфармацыя асобы і групы заўсёды так ці інакш адбываецца, калі супярэчнасць паміж індывідам і групай аказваецца не ліквідаванай, узнікае дэзінтэграцыя, вынікам якой з'яўляецца ці выцясненне асобы з дадзенай супольнасці, ці яе фактычная ізаляцыя ў ёй, што вядзе да замацавання характарыстыкі эгацэнтрычнай індывідуалізацыі, ці яе зварот на яшчэ больш раннюю стадыю развіцця, што ў калектыве суправаджаецца прыняццем адпаведных выхаваўчых мер, якія забяспечваюць эфектыўную адаптацыю маладога чалавека, што, відавочна, раней паспяхова не ажыццявілася і не была завершана» [11, с. 23].

Такі складаны псіхалага-педагагічны механізм узаемадзеяння знаходжання студэнта ў калектыве і якасці яго самастойнай вучэбнай работы на практыцы выступае у выглядзе аднаго з найбольш надзейных сродкаў павышэння эфектыўнасці аб'ектна-суб'ектных адносін у прафесійным станаўленні маладога спецыяліста.

**Па-пятаяе**, з *высокай адказнасцю* навучэнца ў выкананні сваіх самастойных вучэбных дзеянняў. Зразумела, адказнасць у нашым уяўленні выступае ў якасці адной з найважнейшых уласцівасцей асобы маладога чалавека. Аднак педагагічны сэнс адказнасці ў кантэксце актывізацыі самастойнай работы ў вучэбнай працы, перш за ўсё, звязаны з арганізацыйна-зместавым складнікам гэтай катэгорыі. На нашу думку, у гэтым выпадку яе асноўнымі кампанентамі з'яўляюцца:

- *глыбокае і ўсебаковае ўяўленне* кожным студэнтам сваіх абавязкаў у вучэбнай працы, асабліва ў сферы самастойных заняткаў;
- *сублімацыя патрэбнасці і матыву* ва ўзніслае імкненне прыняць і выканаць гэтыя абавязкі, станоўчае перажыванне асобай свайго стаўлення да іх;
- *якаснае выкананне* прынятых абавязкаў, выяўленне іх у канк-

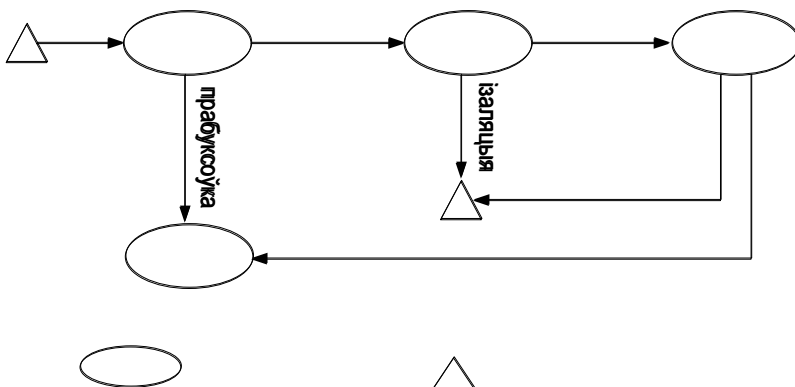


Рис. 2

рэтных вучэбных дзеяннях і самастойных намаганнях у дасягненні адукацыйных поспехаў.

Кожны з гэтых кампанентаў, безумоўна, мае сваю псіхалага-педагагічную самакаштоўнасць і, з пэўнай доляй умоўнасці, можа разглядацца з суб'ектыўных пазіцый самастойнай вучэбнай дзейнасці студэнта. Аднак у кантэксце павышэння эфектыўнасці адказнасці ў самастойных вучэбных занятках, як паказваюць нашы даследаванні, гэты кампанент павінен мець наступны сукупны прадукт педагагічных дзеянняў выкладчыка і студэнта:

- магчымасць дэманстраваць вынікі засваення прафесійных ведаў не толькі выкладчыку, але і ўсім студэнтам вучэбнай групы, курса, універсітэта ў самых разнастайных формах;
- авалоданне ведамі, умениямі і навыкамі ацэнкі і самаацэнкі вынікаў сваіх вучэбных заняткаў, іх крытэрыяў і ўмоў;
- суаднясенне вынікаў уласнага самакантролю і ацэнкі выкладчыка, таварышаў па групе, галоснасць уліку самастойнай работы;
- стварэнне ў студэнцкіх калектывах своеасаблівых педагагічных традыцый і рытуалаў самастойнай работы.

Зразумела, што навуковая абгрунтаванасць і карэктнасць пастаноўкі праблемы аб самастойнай рабоце студэнтаў як псіхалага-педагагічным прынцеце авалодання ведамі, умениямі і навыкамі прафесійнай працы спецыяліста вышэйшай кваліфікацыі ў сучасных умовах, педагагічных механізмах яе рэалізацыі забяспечваюцца, перш за ўсё, своеасаблівай пераарыентацыяй уяўленняў аб сістэмнасці зместу вышэйшай адукацыі, яго прынцыпах, формах і метадах. Пры гэтым трэба мець на ўвазе, што зместавы акцэнт у катэгорыі «пераарыентацыя» не азначае канцэптуальны перагляд ці змяненне, а толькі пэўную карэляцыю ў тэорыі і практыцы прафесійнага навучання студэнтаў, яго навукова-метадычным апаратам.

Тэарэтычны аналіз сучасных адукацыйных працэсаў у кантэксце ўзрастання іх ролі і значэння ў падрыхтоўцы інтэлектуальнага патэнцыялу нацыі дазваляе зрабіць выснову аб тым, што ў сутнасных характарыстыках і дэфініцыях самой катэгорыі навучання неабходны актуалізацыйны дыдактычны акцэнт на развіццё ў студэнтаў рэгулярна-асобасных якасцей, такіх, як самастойнасць, ініцыятыўнасць, гібкасць, здольнасць самарэгуляцыі вучэбнай дзейнасці, у тым ліку самастойнае планаванне вучэбнай падрыхтоўкі, умоў навучання, кантрольна-карэкцыйных мер.

Глыбокая і ўсебаковая ўзаемасувязь падобнага вызначэння паняцця «сутнасці навучання студэнтаў» у кантэксце развіцця іх самастойных пачаткаў з відамі і тыпамі навучання,

а таксама магчымымі метадамі вучэбнай працы як выкладчыкаў, так і студэнтаў, бяспрэчна, індывідуальныя і варыятыўныя. Аднак, як паказваюць нашы даследаванні, праведзеныя ў Беларускай дзяржаўным універсітэце, у якасці вызначальных тут часцей за ўсё (практычна ў 70–75% выпадкаў) выступае характар вучэбнага матэрыялу і вучэбна-метадычная інфраструктура адукацыйнага працэсу. Падобную залежнасць можна выявіць у выглядзе апрабаванай іншымі аўтарамі, у іншых навучальных установах наступнай табліцы [15, с. 91 – з дапаўненнем і карэкцыроўкай аўтара].

Характар вучэбнага матэрыялу	Магчымыя тыпы (сістэмы навучання)	Магчымыя метады
Цэласны апісальна-факталагічны	Паведамляльна-ілюстрацыйны, сугестапедычны	Праблемныя выказванні, аналітычныя, сінтэтычныя, дэдуктыўныя, работы па навучальных праграмах.
Цэласны логіка-доказны	Праблемна-пошукавы, паведамляльна-ілюстрацыйны	Развіццё тэхнічных функцый, творчых здольнасцей і асобасных якасцей, стварэнне крэатыўнага поля, перавод гульнёвай дзейнасці (дзельнай гульні) на творчы ўзровень, выказванне-разважанне.
Цэласны вобразна-эмацыянальны	Праблемна-пошукавы, рэлаксапедычны	Эмацыянальнага стымулявання, развіццё пазнавальнай цікавасці, стварэнне сітуацый творчага пошуку, стымуляванне займальным зместам.
Дыскрэтны апісальна-факталагічны	Алгарытмічна-праграмаваны, паведамляльна-ілюстрацыйны	Дыдактычнага заглыблення, дыскусіі, інфармацыйны расказ, кіраванне, работа з праграмай.
Дыскрэтны логіка-доказны	Праблемна-пошукавы, алгарытмічна-праграмаваны, паведамляльна-ілюстрацыйны	Сітуацыйны, навучальны кантроль, праблемнае выказванне, часткова-пошукавы, даследчы.

Вышэйпрыведзеныя даныя можна разглядаць як завяршальнае звязно некаторых нашых уяўленняў аб асновах педагогікі самастойнай работы ў дэфініцыях, указаннях, апісаннях.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Шукунов В. Е., Взятых В. Ф., Романкова Р. И. Через развитие образования – к новой России. М., 1993.
2. Закон Республики Беларусь «Об образовании в Республике Беларусь», декабрь 2001.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 1. М., 1982.
4. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. М.,
5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учеб. пособие для самообразования. Изд. 2-ое, переработанное и дополненное. М., 2002.

6. Субетто А. И. Качество непрерывного образования в Российской федерации: состояние, тенденции, проблемы и перспективы (опыт мониторинга). СПб. М., 2000.
7. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
8. Современная дидактика: теория и практика / под ред. И. Я. Лернера, В. И. Журавлёва. М., 1993.
9. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
10. Павлов И. П. Полное собрание сочинений. 2-ое изд., доп. М., Л., 1951. Т. III. Кн. 2.
11. Петровский А. В. Развитие личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.
12. Цыркун И. И., Козинец П. А., Пунчик В. Н. Генеративное обучение педагогике : программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов. Мн., 2005.
13. Педагогические основы самостоятельной работы студентов : пособие для преподавателей и студентов / под общ. ред. О. Л. Жук. Мн., 2005.
14. Концепция педагогического обеспечения самостоятельной работы студентов университета // разработ. О. Л. Жук, В. В. Четет. Мн., 2005.
15. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высших педагогических заведений. М., 2001.

#### SUMMARY

*Students' independent work in the framework of the modern paradigm of Higher Education university system is one of the up-to-date issues of psychological and pedagogical work. Methodical insight into this issue is related to further development of the conceptual basics, especially in the aspect of its classical comprehension on the level of definitions, instructions and descriptions. The starting point of this research is the psychological paradigm shift of modern educational system, which gives the grounds to the reconsideration of the concept 'students independent work'. Unlike traditional approach «students independent work» is viewed as one of the leading principles of pedagogical process.*

УДК 37.015.3:378.14

I. I. Рыданова

## ПРАФЕСІЯНАЛЬНА-ПЕДАГАГІЧНАЯ КУЛЬТУРА ЯК ФАКТАР ГУМАНІЗАЦЫІ КАМУНІКАТЫЎНАГА ЁЗАЕМАДЗЕЯННЯ ВЫКЛАДЧЫКА І СТУДЭНТАЎ

Трансфармацыйныя працэсы ў сацыяльнай, эканамічнай, духаўнай сферах сучаснага грамадства ініцыююць крытычнае асэнсаванне традыцыйных адукацыйных каштоўнасцей, канцэптואльнае аднаўленне педагагічнай тэорыі і практыкі вышэйшай школы. Дзяржаўныя дакументы аб рэфармаванні вышэйшай адукацыі Рэспублікі Беларусь арыентуюць на гуманізацыю яго змястоўнага і працэсуальнага аспектаў. Індыкатарам кваліфікацыі выкладчыка выступае прафесіянальна-педагагічная культура.

Паняцце «прафесіянальна-педагагічная культура» з'яўляецца інавацыйным. Увага яго першых даследчыкаў (Н. Б. Крыловай [3], І. І. Цыркуна [6], Е. В. Бандарэўскай [1], І. Ф. Ісаева [2] і інш.) засяроджана на гісторыка-тэарэтычных, метадалагічных, метадычных пытаннях. Прыкладныя, тэхналагічныя аспекты, асабліва культура камунікатыўнай дзейнасці і зносіны выкладчыка, застаюцца менш распрацаванымі, крытэрыяльна нявызначанымі.

Спроба прадставіць прафесіянальна-педагагічную культуру выкладчыка вышэйшай школы як сістэму ўпарадкаваных ведаў і ўменняў, якія дазваляюць дыягнаставаць узровень яе

засваення, зроблена намі пры распрацоўцы вучэбнай праграмы спецкурса. Адметная асаблівасць і мэта дадзенага спецкурса – раскрыць атрыбутыўную характарыстыку прафесіянальна-педагагічнай культуры (ППК) як фатара гуманізацыі камунікатыўнага ўзаемадзеяння і сфарміраваць кампетэнтнасць выкладчыкаў вышэйшай школы ў дадзенай сферы.

Гуманізацыя – сістэмаўтваральная характарыстыка ППК выкладчыка, якая праяўляецца як працэс пераадолення аўтарытарных, рэпрэсіўных і тэхнакрытычных тэндэнцый, зацвярджэння права асобы на творчую самарэалізацыю [5].

Кампетэнтнасць слухачоў па курсе «Прафесіянальна-педагагічная культура» мае на ўвазе наяўнасць у іх сістэмы ведаў аб: генезісе і сучасным навуковым стане праблемы ППК; месцы і функцыях ППК у культуры соцыума; культуралагічных і аксіялагічных метапрынцыпах педагогікі; змесце і структуры ППК; педагагічных каштоўнасцях, іх класіфікацыі і этапах асобнай інтэрыярызацыі; культуры педагагічных зносінаў; культуры кіравання педагагічнымі канфліктамі; культуры вербальных і невербальных паводзін выкладчыка; культуры міжасабовых адносін; дыягностыцы ўзроўню ППК выкладчыка; гуманізацыі дыдактычнага

ўзаемадзеяння як сістэмаўтваральнай функцыі ППК выкладчыка.

У структуры ўменняў, якія характарызуюць прафесіянальна-педагагічную культуру выкладчыкаў вышэйшай школы, вылучаны *інтэграцыйныя, дыягнастычныя, прагнастычныя, камунікатыўныя, сацыяльна-перцэптыўныя, вербальныя, невербальныя, самапрэзентацыйныя, этыкетныя і канфлікталагічныя ўменні*.

Асноўныя крытэрыі ППК выкладчыка наступныя: *самавызначэнне светапогляднай пазіцыі; арыентацыя на гуманістычныя педагагічныя каштоўнасці; адзінства тэарэтычнай і практычнай падрыхтоўкі; інтэгрыраванасць ведаў для вырашэння прафесіянальна-педагагічных задач; інавацыйная накіраванасць і крэатыўнасць педагагічнага мыслення; устаноўка на асобасны і прафесіянальны рост; разнастайная асобасная самарэалізацыя ў педагагічнай прафесіі; прафесіяналізм педагагічнай дзейнасці, зносін і асобасных якасцей*.

Як было адзначана вышэй, цэнтральнае месца ў курсе «Прафесіянальна-педагагічная культура» адведзена педагогіцы зносін. Педагогіка зносін – інавацыйная накіраванасць тэорыі і практыкі адукацыі. Яе прадметам з'яўляецца фарміраванне ролевых і міжасабовых камунікацый суб'ектаў педагагічнага ўзаемадзеяння. Індыкатарам культуры педагагічных зносін выступае гарманічнае спалучэнне камунікатыўнага і прадметнага ўзаемадзеяння, інтэграцыя сацыяльна-псіхалагічнага, этычнага, эстэтычнага і інструментальна-тэхналагічнага рэгулятываў пры яго пабудове, паказчыкам эфектыўнасці міжасабовага маральна-псіхалагічнага клімату. Яго асноўныя прыметы: дух супрацоўніцтва і ўзаемадапамогі, прытрымліванне маральна-этыкетных норм дзелавых зносін, узаемная задаволенасць яго суб'ектаў.

Стылі кіраўніцтва педагагічнымі зносінамі (аўтарытарны, дэмакратычны і ліберальны) адлюстроўваюць адносіны выкладчыка да права студэнтаў на самастойны выбар рашэння. Фармальны і маніпуляцыйны стылі педагагічных зносін сведчаць аб яго дэгуманізацыі.

Поспех педагагічных зносін вызначаецца адзінствам функцыянальна-ролевых адносін, рэгламентуючых дзелавое ўзаемадзеянне, і міжасабовых, накіраваных на ўстанаўленне эмацыянальных кантактаў. Па прымеце эмацыянальнай накіраванасці вызначаюць наступныя тыпы міжасабовых адносін:

- узаемастаноўчыя, аптымізуючыя зносіны;
- узаемасупярэчлівыя, якія патрабуюць большай даверлівасці;
- узаемаадмоўныя, траўміруючыя, якія перашкаджаюць супрацоўніцтву і патрабуюць кардынальнай перабудовы;

- фармальныя, педагагічна няпоўныя [4].

Гуманізацыя міжасабовых адносін арыентуе на прыярытэт суб'ект-суб'ектнасці, раўнапартнёрства над іерархічнасцю і субардынацыйнасцю. Сістэма этычных, сацыяльна-псіхалагічных правіл рэгуляцыі і карэкцыі міжасабовых адносін патрабуе універсальнасці педагагічнага этыкету ў любых сітуацыях. Да такіх этычных нормаў адносяцца: тактоўнасць, узвышэнне асобы партнёра, замацаванне асабістага гонару, эмацыянальная падтрымка ў пераадоленні комплексаў непаўнацэннасці, вучэбных і іншых жыццёвых цяжкасцей, стварэнне спрыяльных сітуацый асабістага самасцвярджэння ў групе, авансаванне даверу шляхам індывідуальных і групавых даручэнняў, вучэбных заданняў і г. д.

У фарміраванні спрыяльных міжасабовых адносін вялікае значэнне маюць культура ацэначнай дзейнасці выкладчыка і характар кіравання педагагічным працэсам. Аптымальнае педагагічнае кіраванне прадугледжвае раўнавагу прамога кіраўніцтва з боку выкладчыка з самадзейнасцю, самастойным выбарам студэнтаў.

Аўтарытарнасць, злоўжыванне ўладай, рэпрэсіўнасць з'яўляюцца фактарамі зніжэння ініцыятыўнай і творчай актыўнасці студэнтаў. Вылучаюць адкрытае і скрытае насілле, якое рэалізуецца ў форме прымушэння і псіхалагічнага маніпуліравання. Вербальная агрэсія і прафесіянальная этыка выкладчыка – несумяшчальныя. Неабходна адрозніваць аўтарытэт улады (пасады) і педагагічны аўтарытэт выкладчыка. Умовам і станаўлення яго асабістага аўтарытэту ў дыдактычным працэсе з'яўляюцца навуковая эрудыцыя, рэфэрэнтнасць, персанальная значнасць, авансаванне даверу [4].

Характар міжасабовых адносін выкладчыка і студэнтаў у многім вызначаецца культурай сацыяльнай перцэпцыі. Сацыяльная перцэпцыя (Д. Брунер, 1947) – гэта ўспрыняцце, разуменне і ацэнка чалавека чалавекам. Адэкватнасць успрыняцця асобы абумоўлена сацыяльна-перцэптыўнай назіральнасцю, развітой эмпатыяй і рэфлексіяй выкладчыка. Рэфлексія з'яўляецца псіхалагічным механізмам разумення студэнтаў і калег, дазваляе выявіць матывацыю іх дзеянняў і ўчынкаў, убачыць сябе «іх вачамі», крытычна ацаніць свае думкі, пачуцці, учынкi. Перадумовай паспяховасці педагагічных зносін выступае дакладнасць рэфлексійных чаканняў. Тыповымі памылкамі з'яўляюцца функцыянальны, стэрэатыпны, інерцыйны, праецыруючы і інфантаільны ўзроўні ўспрыняцця партнёра па зносінах.

Сутыкненне супрацьнакіраваных, несумяшчальных патрэб, мэт, матываў, інтарэсаў,



думак, пачуццяў, актаў паводзін партнёраў па зносінах праяўляецца ў міжасобных канфліктах, якія маюць як пазітыўныя, так і негатыўныя бакі. Формы канфліктагенных паводзін студэнтаў: вербальная агрэсія (грубасць, дзёрзкасць); схаванае супрацьстаянне (ігнараванне прынятага рэгламенту, правіл зносін); пасіўны пратэст (слёзы, маўчалівая крыўда); правакацыйныя дзеянні (каверзныя пытанні і жорсткія жарты). Праяўленне канфліктагеннасці выкладчыка: зневажанне, помста, запужванне, несправядлівасць педагагічных адзнак, раўнадушша, байкаціраванне, крывадушнасць, абзыванне і г. д.

Часта прычынай для канфлікту выступае сацыяльна адмоўная агрэсія: гнеўны пратэст, бестактоўная крытыка, зневажанне асобы, гонару, шантаж і г. д. Вербальная агрэсія можа быць не толькі прамой, але і ўскоснай – распаўсюджванне плётак, паклёпу, кампраментацыя, скрыты данос. Узровень агрэсіўнасці суб'ектаў педагагічнага ўзаемадзеяння праяўляецца не толькі ў словах, якія гаворацца ўслых, але і ў тых, што прагаворваюцца пра сябе. Адсутнасць эмацыянальнай разрадкі прыводзіць да росту ўнутранага напружання, назапашвання агрэсіўнасці. Яна дэфармуе псіхіку, ініцыруючы развіццё комплексу непаўнаценнасці, няўпэўненасці ў сабе.

Больш складаным уяўляецца працэс фарміравання культуры моўных паводзін як адзінства гуманістычных устаноў і матываў, адпаведных манер вербальнага самавыяўлення і зносін. Бездакорная карэктнасць, узвышэнне асобы кожнага, уважлівыя адносіны да патрэб студэнта ў самасцвярджэнні з'яўляюцца педагагічнымі ўмовамі папярэджвання агрэсіўнасці. Спалучэнне этычнай асветы з дэманстрацыяй узораў паводзін, развіццё здольнасці да самааналізу, рэфлексіі, самарэгуляцыі садзейнічаюць фарміраванню сумленнасці, адказнасці за свае маўленчыя ўчынкі, выкананыя

выпадкова або свядома. Выкладчык павінен быць носьбітам эталонных паводзін, высокай камунікатыўнай культуры.

У прафілактыцы канфліктаў асноўнае месца адводзіцца ўзаемастановам адносінам выкладчыка і студэнтаў. Прыёмы ненасільнага кіравання педагагічнымі канфліктамі такія: прыстасоўванне, ухіленне, адступленне, кампраміс, супрацоўніцтва. Аднак падкрэслім, што ў надзвычайных абставінах мэтазгодна выбіраць дамінаванне, якое патрабуе прыняцця выкладчыкам уласных рашэнняў. У любым выпадку неабходна кіравацца тактамі як педагагічнай мерай, якая інтэгрыруе этычны, прававы, псіхалагічны, эстэтычны і інструментальна-тэхналагічныя аспекты яго прафесійных дзеянняў і ўчынкаў.

#### ЛІТАРАТУРА

1. *Бондаревская Е. В.* Педагогическая культура как общественная и социальная ценность // Педагогика. 1993. № 3. С. 39–45.
2. *Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М., 2002.
3. *Крылова Н. Б.* Формирование культуры будущего специалиста. М., 1990.
4. *Рыданова И. И.* Культура речевого поведения учителя. Мн., 2000.
5. *Сманцер А. П., Кондрашова Л. В.* Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность : учеб. метод. пособие для студ. Мн., 2001.
6. *Цыркун И. И.* Инновационная культура учителя предметника. Мн., 1996.

#### SUMMARY

*The educational program proposed in the article is one of the first attempts to present professional teacher culture as a system of subordinated and organized sets of knowledge and skills which facilitate the assessment of acquisition level. The program implements the historical, methodological, theoretical and technological approaches to analyzing the phenomenon of professional pedagogical culture.*

УДК 37.036–053.5

**А. В. Статкевіч**

## **ФАРМІРАВАННЕ ЭСТЭТЫЧНЫХ ІДЭАЛАЎ У ВУЧНЯЎ СТАРШЫХ КЛАСАЎ**

Эстэтычнае выхаванне накіравана на фарміраванне ў асобы эстэтычных адносін да свету як спецыфічнай формы каштоўнаснай арыентацыі праз прысваенне эстэтычных каштоўнасцей.

Каштоўнасныя арыентацыі служаць галоўнымі элементамі сістэмы адносін чалавека да свету. Яны вызначаюць сацыяльнае ўзаемадзеянне людзей, задаюць крытэрыі, якія выкарыстоўваюць для ацэнкі грамадскіх з'яў і асобасных адносін, і рэгулююць паводзіны чала-

века, вызначаючы стратэгію жыцця. Важнейшай эстэтычнай каштоўнасцю, якая можа быць сфарміравана педагогічным інструментарыем, з'яўляецца эстэтычны ідэал.

Эстэтычны ідэал – гэта ўяўленне асобы аб цудоўным, узбуджальны стымул да дзейнасці [3]. У эстэтычным ідэале своеасабліва спалучаюцца індывідуальныя і грамадскія рысы. Фарміраванне паўнацэннага эстэтычнага ідэалу мае важнае грамадскае значэнне.

Абапіраючыся на даследаванні апошніх гадоў, можна вылучыць тры асноўныя функцыі эстэтычнага ідэалу: ідэал як норма, ідэал як вобраз удасканалення, ідэал як мэта чалавечай дзейнасці. Адпаведная ідэалу нарматыўнасць абумоўлівае яго асобную ролю як узор для пераймання. Можна вылучыць два розных тэарэтычных падыходы да праблемы ідэалу: філасофска-эстэтычны і псіхалага-педагогічны. Адпаведна першаму падыходу ідуць спрэчкі аб існасці і прыродзе эстэтычнага ідэалу. Шэраг філосафаў не прымаюць простае атаясамліванне эстэтычнага ідэалу з грамадскімі поглядамі, акцэнтуючы ўвагу на існаванні эстэтычнага ідэалу як самастойнай духоўнай з'явы [1, с. 6]. Калі прытрымлівацца сцвярджэнняў іншых даследчыкаў, эстэтычнага ідэалу няма, яго нельга якасна вылучыць па змесце ад эстэтычных і палітычных ідэалаў [2, с. 4].

Псіхалага-педагогічны падыход да праблемы ідэалу мае больш канкрэтны і практычны характар. Для педагога важна стварыць «тэарэтычную мадэль» працэсу фарміравання эстэтычнага ідэалу і эфектыўна рэалізаваць яе на практыцы. Неабходнай перадумовай гэтага з'яўляецца ўлік узроставых псіхалагічных асаблівасцей старшакласнікаў.

Рост самасвядомасці – характэрная асаблівасць асобы старшага школьніка. Узровень самасвядомасці вызначае і ўзровень патрабаванняў старшых школьнікаў да людзей і да саміх сябе. Яны становяцца больш крытычнымі, прад'яўляюць высокія патрабаванні да маральнага і эстэтычнага аблічча дарослага і равесніка.

Старшы школьны ўзрост – гэта ўзрост інтэнсіўнага фарміравання светапогляду. У старшакласнікаў ужо не толькі ёсць дастатковая колькасць ведаў, але і выразна праяўляецца імкненне і магчымасць да іх сістэматызацыі, упарадкавання. У дадзены перыяд хутка ўзрастае цікавасць да тэарэтычных ведаў, жаданне абагульніць цікавыя факты, устанавіць агульныя прынцыпы і заканамернасці. Такое становішча абумоўлена ўсім ходам папярэдняга псіхалагічнага развіцця і, перш за ўсё, развіццём паняццйнага мыслення. Мастацтва ў гэтым выпадку становіцца дзейным сродкам

выхавання, бо яно з'яўляецца прамой функцыяй духоўных зносін людзей. Разам з тым выхаваўчы патэнцыял твораў мастацтва і яго ўспрыняцця раскрываецца ў адпаведнасці з асаблівасцямі юнацкага ўзросту. Улічваючы ўстойлівую патрэбнасць юнакоў і дзяўчат да ўспрыняцця мастацтва, мастацкая камунікацыя з яго творамі можа з'яўляцца свабодным і актыўным суперажываннем чытача, гледача, слухача, якія толькі накіроўваюцца мастаком у патрэбнае рэчышча.

Разам з тым, для паўнацэннага ажыццяўлення зносін непасрэдна з творамі мастацтва неабходны адпаведныя мастацкія веды, а менавіта ў юнацкім узросце наступае разуменне гэтага, а таксама і патрэба ў фарміраванні адзначаных ведаў.

Развіццё інтэлекту ў эстэтычнай сферы ў юнацтве звязана з развіццём творчых здольнасцей, якія прадугледжваюць не проста засваенне інфармацыі, а праяўленне інтэлектуальнай ініцыятывы і стварэнне нечага новага. Творчая актыўнасць прадугледжвае, з аднаго боку, уменне вызваліцца з-пад улады штодзённых уяўленняў і забаронаў, шукаць новыя шляхі, з другога – развіты самакантроль, уменне арганізавываць, уменне дысцыплінаваць сябе самога. Каб стаць творча актыўным, юнак мае патрэбу ў большай інтэлектуальнай дысцыпліне і сабранасці. Канкрэтныя асабовыя ўласцівасці творча адораных юнакоў могуць быць вельмі абмежаванымі, паколькі яны залежаць ад асноўнай сферы дзейнасці чалавека. Напрыклад, эстэтычная творчасць звычайна спалучаецца з высокімі паказчыкамі інтэлекту, здольнасцю да вобразнага мыслення, шмат значаць і ўмовы выхавання.

Асаблівае значэнне ў засваенні эстэтычных аб'ектаў старшакласнікамі мае набыццё ў іх здольнасці да рэфлексіі, якая ў значнай ступені ўплывае на «пабудову» маладым чалавекам асабовага ідэальнага плана ўспрыняцця, ацэнкі, прагнозаў, задач паводзін, дзеянняў, вынікаў, што з'яўляецца вызначаючым у фарміраванні каштоўнасцей.

Хацелася б звярнуць увагу на найбольш агульны аспект каштоўнасці – светапоглядны. Каштоўнасць, а дакладней, сістэма каштоўнасцей, ёсць той стрыжань, на якім будзеца светапогляд як асобнага чалавека, так і грамадства. Такім чынам, каштоўнасць з'яўляецца асновай светапогляду, а, адпаведна, і дзеяння, тым самым, нягледзячы на сваю суб'ектыўнасць, уплывае на аб'ектыўную рэальнасць.

У дадзеным узросце адбываецца маральнае самавызначэнне асобы, выпрацоўка асабістай думкі па розных пытаннях, і незалежнасці меркаванняў. Юнацтва таксама адрознівае

пастанойкі і актыўны пошук рашэння жыццёвых пытанняў, звязаных з поларолевым самавызначэннем, прафесійнымі інтарэсамі і фарміраваннем жыццёвых планаў. Для юнацтва характэрна захопленасць працэсам сама-свядомасці і самабудавання асобы, асабліва ў галіне эстэтычных праяўленняў, у сферы эстэтычнай свядомасці.

Важнейшым аспектам работы са старшакласнікамі з'яўляецца іх асабістае прыняцце каштоўнасці. Дадзены аспект рэалізуецца праз эмацыянальную сферу асобы ў розных дзеючых формах работы і шляхам рэфлексіі.

З пункту погляду схільнасці эстэтычным уплывам, вучня ў гэтым узросце можна разглядаць як своеасаблівую «адкрытую» сістэму. Ён «адкрыты» для шматлікіх уплываў, аддаючы свядома або інтуітыўна перавагу якому-небудзь віду эстэтычных каштоўнасцей. Уся сістэма эстэтычнага выхавання павінна быць арыентавана на падрыхтоўку асобы да мэтазгоднага выбару гэтых каштоўнасцей. Вучань заўсёды прымае рашэнне, прыводзячы ў дзеянне эстэтычны вопыт, які склаўся ў папярэднія гады. Ён кіруецца выпрацаваным раней эстэтычным ідэалам, пачуццём меры, уяўленнямі, фантазіяй, карыстаецца вызначаным стэрэатыпам радасці, эстэтычнага задавальнення, праяўленнямі густу. Свае «мінулыя» ўражанні ён «перабірае», супастаўляючы іх з сённяшняй сітуацыяй, знаходзіць, з яго пункту погляду, найбольш адэкватнае рашэнне. На гэтым заснаванні можна зрабіць заключэнне, што мноства фактараў эстэтычнага выхавання арганізуюцца ў сістэму і накіраваны на асобу вучня, ствараючы яго ідэал.

Мы вылучаем наступныя фактары, якія ўплываюць на фарміраванне эстэтычнага ідэалу старшакласніка апасродкавана: аб'ектыўна існуючая ў дадзенай соцыякультурнай сітуацыі субкультура моладзі; інтэнсіўнасць «спажывання» вучнямі розных відаў мастацтва; эстэтычныя інтарэсы і патрэбнасці старшакласнікаў, наяўнасць адзначанага ўзроўню эстэтычных і мастацкіх ведаў.

Якасць шматвобразнасць субкультуры моладзі звязана, перш за ўсё, з самасцвярджаннем старшакласнікаў на аснове ўзмацнення пераймання любімаму герою фільма, папулярнаму выканаўцу, спартсмену, проста аўтарытэтнаму даросламу або папулярнаму равесніку з рэферэнтнай групы. Пра асаблівасці фарміравання ў сучасных юнакоў і дзяўчат эстэтычнага ідэалу сведчаць наступныя вынікі апытання (табл. 1), у якім прынялі ўдзел 110 старшакласнікаў школ горада.

Свой ідэал вучні знаходзяць у мастацкім вобразе героя твора, у рэальным абліччы сваіх бацькоў, што пацвярджае вядучую ролю сям'і ў

фарміраванні эстэтычных каштоўнасцей старшакласнікаў. На жаль, роля школы ў вырашэнні дадзенай праблемы мінімальна. З эстэтычным ідэалам вучні вывараюць свае паводзіны, ён выступае мерай іх ацэнкі навакольнага свету. Праз свет эмоцый ідзе фарміраванне маральнай існасці эстэтычнага ідэалу, светапоглядных пазіцый маладога чалавека.

Асабліва трэба адзначыць, што педагогі, улік якіх уваходзілі выкладчыкі эстэтычнага цыкла не назвалі эстэтычны ідэал у якасці эстэтычнай каштоўнасці. З апытання бачна, што ў педагогаў недастаткова сфарміраваны паняццёвы апарат у галіне іх прафесійнай дзейнасці. Пры гэтым 49% педагогаў адзначаюць высокі ўзровень складанасці праграма нага матэрыялу, 53% – нізкі ўзровень агульнай культуры вучняў, 41% – адносіны да школы і сярод вучняў да прадметаў эстэтычнага цыкла як да другарадных у якасці асноўных цяжкасцей у рабоце. Адсутнасць у вучняў цікавасці да мастацказнаўчых і эстэтычных ведаў адзначылі 17% выкладчыкаў, якія, магчыма, не ўяўляюць, што цікавасць да ведаў фарміруецца на занятках і залежыць ад прафесіянальных уменняў педагога.

На фарміраванне эстэтычнага ідэалу ўплываюць розныя віды і жанры мастацтва. Іх выбар залежыць ад псіхалагічных асаблівасцей асобы, цікавасцей і ўзроўню эстэтычнай культуры. Мастацкія прыхільнасці сучасных юнакоў і дзяўчат адлюстраваны ў табліцы 2.

Табліца 1

№ п/п	На каго Вы імкнецеся быць падобнымі?	Колькасць навучэнцаў	Працэнт навучэнцаў
1.	На сябе	39	35,5%
2.	Не ведаю	9	8,1%
3.	На аднаго з бацькоў, родзічаў	12	10,9%
4.	На любімага кінагероя	4	3,6%
№ п/п	Хто або што з'яўляецца Вашым эстэтычным ідэалам		
1.	Не ведаю	9	8,2%
2.	Віды мастацтва	18	16,4%
3.	Кінагерой, фотамадэлі	45	40,9%
4.	Бацькі, родзічы	12	10,9%

Табліца 2

#### Інтэнсіўнасць спажывання вучнямі розных відаў мастацтва

Віды мастацкага спажывання	Часта	Рэдка	Ніколі
Прагляд кінафільмаў	34 30%	67 67,3%	--
Наведванне тэатраў	--	93 84,5%	17 15,5%
Наведванне мастацкіх музеяў, выставак	9 8,2%	79 71,8%	22 20%
Наведванне музычных канцэртаў, прагляд ТБ	11 10%	90 81,8%	9 8,2%
Наведванне цырка	--	47 41%	53 49%
Прагляд юмарыстычных праграм па ТБ, наведванне канцэртаў	83 79%	24 20%	3 2%

З класічных відаў мастацтва на першае

месца вучні ставяць архітэктuru – 13,6% (15 чал.); на другое – жывапіс – 12,7% (14 чал.); на трэцяе – музыку – 6,4% (7 чал.).

Эстэтычны ідэал вызначаецца наступнымі кампанентамі, якія фарміруюцца ў вучэбна-выхаваўчым працэсе: эстэтычная інфармаванасць, эстэтычнае меркаванне, эстэтычныя погляды.

Як было адзначана, фарміраванне эстэтычнага ідэалу звязана не толькі са сродкамі мастацтва, але і з любымі праяўленнямі навакольнага свету. Разам з тым, нельга гаварыць, што вучань з'яўляецца носьбітам такой эстэтычнай каштоўнасці як ідэал, калі ён не адукаваны. Як правіла, да пачатку юнацкага ўзросту ў вучняў знікае схільнасць да непасрэднай творчай дзейнасці, але затое з'яўляецца база для ўзнікнення ўстойлівай патрэбы ва ўспрыняцці мастацтва. Як лічыць В. П. Коцікава, менавіта ў дадзеным узросце з'яўляецца «магчымасць перайсці да фарміравання ў вучняў паняццёвага апарата мастацказнаўчага зместу, г. зн. ажыццявіць непасрэднае знаёмства з творами мастацтва, разлічанае ў больш раннім узросце пераважна на чыста эмацыянальнае ўспрыняцце, злучыць яго з элементамі рацыянальнай адзнакі, забяспечыўшы тым самым паўнацэннае ўспрыняцце мастацтва» [3]. Таму для фарміравання ідэалу ў вучняў 10–11 класаў найбольш эфектыўным з'яўляецца засваенне імі мастацказнаўчых 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 работа па каштоўнасцях характарыстыцы паняцця «ідэал», аналізе і вызначэнні яго якаснага боку. Трэба арыентаваць вучняў на высокамастацкі, сацыяльна значымы і гуманны эстэтычны ідэал.

Калі эстэтычнае ўспрыняцце твораў мастацтва выклікае ў чалавека эстэтычнае хваляванне, то ён здольны выказаць эстэтычнае меркаванне. Гэта сувязь эстэтычнага меркавання з эстэтычным пачуццём з'яўляецца неабходнай умовай узнікнення эстэтычнага меркавання, асновай якога з'яўляецца здольнасць праз эстэтычнае пачуццё ацаніць творы мастацтва. Эстэтычная ацэнка або дакладней эстэтычнае ацэньванне можна разумець як працэс супастаўлення, параўнання эстэтычнага аб'екта аснове (у канчатковай ступені за аснову прымаецца ідэал, хаця прамежкавым можа быць узор, эталон, іншая менш разгорнутая эстэтычная катэгорыя). Даследаванні, якія праводзіліся раней, паказваюць, што эстэтычная ацэнка юнакоў і дзяўчат мае наступныя прыметы: яна можа быць «рацыянальна-эмацыянальнай, асацыятыўна-вобразнай, цэласнай» [3].

Задача педагога заключаецца не толькі ў колькасным забеспячэнні падлетка мастацкімі ведамі, не ў простым знаёмстве з мастацтвам, колькі ў фарміраванні эстэтычнай ацэнкі прадмета з пункту погляду аб'ектыўнай каштоўнасці. Разам з тым, эстэтычная свядомасць не можа развівацца без эстэтычнага ідэалу. Яго наяўнасць абагачае жыццёвы вопыт, дапамагаючы правільна ацаніць навакольнае асяроддзе.

Эстэтычныя погляды – гэта кампанент эстэтычнай свядомасці, які вызначае пазіцыю, пры дапамозе якіх асоба выказвае свае адносіны да эстэтычных аб'ектаў [3].

Эстэтычныя погляды вельмі цесна звязаны з ідэалам. Яны сінтэзуюць у сябе тэарэтычныя веды аб эстэтычных каштоўнасцях і ўменні прымяняць іх у розных сферах жыццядзейнасці, з'яўляюцца важнейшым паказчыкам эстэтычнай і агульнай культуры чалавека.

Калі ў чалавека ідэалу няма, ён не можа валодаць высокім густам. Эстэтычны ідэал дапамагае асобе ў фарміраванні густа, але ў юнацкім узросце гэты працэс патрабуе апаэзіянавання. Вучням неабходна дапамога як у стварэнні эстэтычнага ідэалу, так і ў ацэнцы канкрэтнага аб'екта.

Такім чынам, фарміраванне эстэтычных ідэалаў вучняў старшых класаў з'яўляецца важнай задачай эстэтычнага выхавання. Пры гэтым дасягаецца дзве мэты: усведамленне вучнямі сацыяльнай і мастацкай значнасці эстэтычных каштоўнасцей і развіццё іх эстэтычнага ўсведамлення. Абедзве мэты цесна звязаны паміж сабой і вызначаюць агульнае культурнае развіццё. Іх дасягненне звязана з вялікім колам навуковых праблем (філасофска-эстэтычных, псіхалагічных, педагогічных і інш.), якія мы закранулі ў гэтым артыкуле.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Боров Ю. Б. Эстетика. В 2-х т. Смоленск, 1994.
2. Каган М. С. Человеческая деятельность. М., 1974.
3. Котикова О. П. Эстетическое воспитание старшекласников. Мн., 1999.
4. Хмара В. Н. Эстетический идеал и творчество. М., 1988.
5. Юлдашев Л. Г. Искусство: философские проблемы исследования / предисл. и общ. ред. М. Ф. Овсянникова. М., 1981.
6. Ястребова Н. А. Формирование эстетического идеала искусства. М., 1976.

#### SUMMARY

*The functions of aesthetical ideal are determined. Two theoretical approaches to the given task are revealed. The ideological aspect of value in the context of the moral self-determination of personality is examined. The influencing factors of formation of the aesthetical ideal of senior pupil are revealed.*

УДК 37.015.3:159.928.235

*В. М. Зеленкевич, Д. А. Равков*

## **ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ТРАКТОВКА МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ**

**И**ntenсивные информационные преобразования во всех сферах жизнедеятельности современного общества оказывают серьезное воздействие и на образовательное пространство. Стремительное развитие средств зрительной коммуникации, таких как телевидение, кино, мультимедийные технологии обработки информации, порождает тенденцию к визуализации человеческого мышления. Сила воздействия этих средств на сознание столь велика, что определенным изменениям подвергаются формы познания окружающей человека действительности. Все большую роль в повседневной жизни человека начинают играть положения и концепции философии технического детерминизма. Информационному техническому каналу, порой, придается неоправданно преувеличенное значение. Достаточно вспомнить концептуальное положение одного из самых известных представителей школы технического детерминизма М. Маклюэна – «Средство само есть содержание» [1, с. 11]. Это приводит к повышению роли самого канала коммуникации, который и задает в ряде случаев само содержание. Современный человек окружен множеством информационных потоков различной природы. В этом переменном, видоизменяющемся информационном поле можно четко выделить два основных коммуникационных канала – вербальный и визуальный. Их воздействие на учебную аудиторию происходит в разных пространственно-временных системах координат.

Вербальная коммуникация (или традиционные методы предъявления учебной информации) состоит из большого количества лексически выделенных единиц, из которых образуется бесконечное число сообщений. Вербальный контекст воспринимается нашим сознанием как звено общей лингвистической цепи, взаимосвязанное с другими понятиями (словами) линейной зависимостью. Слово нуждается в декодировании, для этого необходимо наличие сформированной структуры понятийного мышления (знание системы условностей и кодов). Формирование этого вида мышления происходит постепенно, как результат мыслительной деятельности, накапливаемого опыта и целенаправленной учебы.

Визуальная же коммуникация отличается отсутствием заранее определенных понятийных единиц и поэтому процесс информационного восприятия приобретает в этом случае более универсальный, «доступный» характер. Изображение (или образ) непосредственнее понятия (или слова) в смысле своего относительно беспрепятственного проникновения в человеческое сознание. Образное мышление обладает дискретными, нелинейными чертами. Каждое изображение представляет собой заверченный, автономный и отрывочный фрагмент. Это обстоятельство воздействует на методы и способы познания человеком окружающей действительности.

Визуальная переориентация мышления сказывается самым непосредственным образом на вопросах методологии предъявления учебной информации на современном занятии. Простое преобладание визуальных форм изложения учебного материала неизбежно приводит к деформации хода обучения и ухудшению основных параметров педагогической системы. Эффективное и научно обоснованное использование визуальных (или наглядных) форм предъявления учебной информации возможно лишь при соответствующем уровне развития аудиовизуального мышления педагога. Современные учебные планы не позволяют в полной мере отразить весь комплекс мероприятий, необходимых для развития полноценной структуры аудиовизуального мышления учащихся. Нам представляется, что некоторые учебные темы целесообразно отводить для изучения во время управляемой самостоятельной работы студентов. Наряду с применением нетрадиционных методик использования современных технических средств интересные результаты дает эвристический подход к методике развития аудиовизуального мышления.

Эвристические методы обучения подразумевают в качестве результата своего применения создаваемую студентами образовательную продукцию – идею, предположение, эксперимент, наглядное пособие, текстовое или знаковое произведение и ряд других. На лабораторных занятиях по курсу изучения основ компьютерных технологий нами, в качестве экспериментальной разработки, применяется вариоскопическая демонстрация

учебного материала. Она заключается в том, что формат и размеры учебно-информационного кадра динамически изменяются во время проекции. В зависимости от содержания кадровые границы изменяются в горизонтальном и вертикальном направлениях. Переменный формат кадра позволяет в полной мере выразить как горизонтальную, так и вертикальную тенденцию пространственной структуры изображения. Композиционное построение вариокадра позволяет глубже заглянуть в механику изучаемых процессов и явлений, активизировать чувственно-мысленную познавательную деятельность учащихся и добиться, в итоге, методологического единства создания и восприятия учебной структуры экранного образа.

Акт восприятия экранного учебного произведения находится в линейной зависимости с процессами его создания и функционирования. Эффективное воздействие аудиовизуальной информации возможно только в случае адекватного соответствия предлагаемого материала интеллектуально-эмоциональному уровню воспринимающей аудитории. В условиях ВУЗа добиться этого можно при активном участии студентов в процессах разработки и создания современных электронных наглядных пособий.

Классическая трактовка коммуникативного процесса подразумевает рассмотрение двух основных уровней – непосредственно коммуникативного и метакоммуникативного. Первый из них определяется стандартными характеристиками информационного воздействия, второй же задает модус передаваемого сообщения. Вариоскопическое предъявление учебной информации является своеобразным метакоммуникативным сообщением, придающим нужную интерпретацию передаваемому содержанию. Эмоциональная образность, неординарное смысловое и композиционное решение учебного вариокадра обеспечивает дополнительную составляющую информационного сообщения.

При использовании естественного языка значение задается заранее, в случае визуального информационного канала оно вырабатывается по мере получения сообщения. Как отмечает, У. Эко – «Иконические знаки воспроизводят некоторые условные восприятия объекта, но после отбора, осуществленного на основе кода узнавания, и согласования их с имеющимся репертуаром графических конвенций» [2, с. 1209].

При визуальном восприятии извне получается лишь определенная часть информации, которая выступает в роли возбудителя, вызы-

вающего возрастание информации внутри сознания воспринимающего. Вариоскопическая подача учебной информации, в силу своей метакоммуникативности, выступает в роли своеобразного генератора (или стимулятора) возникновения эффективной познавательной активности учащихся. Вариоскопия (в ее эвристическом толковании) разрушает привычную для современного человека форму пассивного восприятия и хранения больших объемов информации и является своеобразным толчком, опорным моментом для изменения поведения учащегося в информационном поле. Мета-образный характер вариоскопических сообщений способствует определенному сближению аудиовизуального языка экранной культуры и мультимедийных медиа-текстов, более созвучных сегодняшней эпохе и реальным условиям жизни, что приводит к более эффективному воздействию на процессы восприятия учебной информации. Эмоциональная среда вариоскопической демонстрации стирает условные консервативные грани в системе «обучающий-обучаемые» (особенно при условии активного участия студентов в разработке и создании учебных вариофрагментов) и предвосхищает формирование более высокого уровня аудиовизуального мышления.

Подготовка и воспитание зрелых форм аудиовизуального мышления достигаются путем индуктивного рассмотрения основных компонентов структуры учебного экранного образа: изобразительно-пространственного, словесновременного, антропологического и звукомызыкального. Одно из центральных мест в изучении отводится монтажу, как сильнейшему композиционному средству для воплощения сюжета. Технические формы динамического визуального отображения связаны напрямую с особенностями зрительно-слухового восприятия. Формы познания при этом нельзя свести только к чувственной категории. Здесь мы имеем дело с формами более глубокого познания человеком окружающей его действительности в форме мышления. К примеру, форма познания, характеризующая движение ассоциативной мысли человека и обретающая определенные черты в зрительных и слуховых образах, моделируется при помощи приемов монтажа.

Используя разнообразные виды монтажа (от технического до художественного), студенты, шаг за шагом, постигают основы разработки и создания современного электронного наглядного пособия. Конструктивный кадровый монтаж позволяет преодолеть пространственно-временную непрерывность изложения на экране. Время и пространство можно «сжать»

или «растянуть» в зависимости от содержания. В этом проявляется «эффект Кулешова», состоящий в том, что монтажное сочетание кадров может приводить к различному смысловому содержанию и, более того, к появлению событий и персонажей, не существующих в действительности. Это открывает дополнительные возможности в конфигурировании учебной информации. Использование этого эффекта актуально при изготовлении фильмотечных учебных фрагментов. Разработку внутренней структуры такого фильма или фрагмента целесообразно проводить в два этапа – подготовительный (отводится на время самостоятельной работы) и финальный (технический процесс изготовления).

Основные стадии развития монтажного (композиционного) мышления заключены в последовательном рассмотрении основных принципов горизонтального и вертикального прочтения кадровых построений. При этом цель – обучение студентов навыкам осуществления комплексного синтеза образов движения и выстраивания пространственно-временной модели учебно-информационного кадра.

При использовании в практической работе методов вертикального прочтения кадровых построений нами используются разработки и теоретические обоснования, созданные С. М. Эйзенштейном во второй половине 30-х годов XX века. Предположения и находки знаменитого режиссера и теоретика искусства кино не потеряли своей актуальности и в наши дни. Многие педагогические подходы известного мастера позволяют по-новому взглянуть на современные технологии создания мультимедийных наглядных пособий. Так, в своей работе «Вертикальный монтаж», С. М. Эйзенштейн приводит следующее наблюдение – «возможны ситуации, когда композиция кадров приучит глаз не пристраивать кадр к кадру сбоку, а заставит его, например, наслаивать кадр на кадр» [3, с. 78]. Исходя из этого предположения, можно попытаться произвести покадровый анализ изображения и воспроизвести пространственно-временную модель сюжета или определенной монтажной фразы. Образы движения предстают в этом случае как трехмерные тела в пространстве, два измерения которого соответствуют плоскости экрана, а третье – времени. Результатом такого геометрического рассмотрения серии кадров является более или менее сформированная фигура или объект. Простейший пример –

отснятый процесс движения простого тела на однородном фоне, скажем, восход солнца или колебательное движение маятника. В этом случае, вертикальное наслоение кадров приводит к построению наклонного цилиндра, пространственное поведение которого описывается несложными вычислениями. В качестве рабочей гипотезы можно предположить, что высокая пространственно-временная соразмерность монтажного учебного образа (а, следовательно, и эффективность его восприятия) зависит, во многом, от геометрического расположения деталей изображения внутри кадра и от их соотношения друг к другу. Во время самостоятельной работы студентам предлагается произвести анализ расположения деталей изображения учебно-информационного кадра и разработать его оптимальную структуру.

Нам представляется, что использование на лабораторных занятиях и во время самостоятельной работы студентов эвристических методов обучения приводит к существенной активизации познавательной деятельности и улучшению функционирования педагогической системы в целом. Изучение методики вариоскопической демонстрации современного электронного наглядного пособия, а также приобщение к основам монтажного осмысления и обработки учебных фрагментов способствует развитию более зрелых форм аудиовизуального мышления учащихся и подготавливает будущих специалистов своевременно видоизменять методологию предъявления учебной информации на современном занятии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Marshall McLuhan, Quentin Fiore. *The Medium is the Massage*. London, 1967. P. 11.
2. Umberto Eco. *Lowbrow Highbrow, Highbrow Lowbrow*. «The Times Literary Supplement». London, October 8, 1971. P. 1209.
3. Эйзенштейн С. «Психологические вопросы искусства» М., 2002. С. 78.

#### SUMMARY

*The article is devoted to the questions of methodology elaboration of educational information displaying at modern lesson. Special kind of attention is given to the heuristic approach of information communication's technology (ICT) usage at the university class. The authors have tried to work out the problem's of visual thinking improvement by varioscopic type of information representation.*

## САЦЫЯЛЬНАЕ ЎЗАЕМАДЗЕЯННЕ ЯК ФАКТАР ФАРМІРАВАННЯ ВЕДАЎ АБ САБЕ Ў МАЛОДШЫМ ШКОЛЬНЫМ УЗРОСЦЕ

Сучаснае грамадства звяртае павышаную ўвагу на індывідуальныя магчымасці і творчыя здольнасці чалавека. Актуальнай праблемай з'яўляецца пытанне аб тым, пры якіх умовах дзіця становіцца яркай непаўторнай асобай. Рэалізацыя антрапагуманістычнай парадыгмы адукацыі ставіць у цэнтр педагагічнага працэсу дзіця і патрабуе стварэння ўмоў, якія забяспечваюць фарміраванне яго як актыўнага суб'екта, здольнага адрозніваць дабро і зло, прымаць рашэнні, дзейнічаць, уступаць ва ўзаемаадносіны з рознымі людзьмі. Сучасны адукаваны чалавек павінен быць добра сацыялізаваны.

Па меркаванні большасці сучасных псіхологаў і педагогаў, ступень далучэння чалавека да сацыяльнага свету, характар адносін з іншымі людзьмі шмат учым апасродкуюцца яго першапачатковымі ўяўленнямі аб сабе. Яны вызначаюць арганізацыю паводзін асобы, ад іх характару залежыць сацыяльная актыўнасць, спосабы ўзаемадзеяння з навакольным светам, ступень задавальнення патрэбнасці ў самаактуалізацыі (У. Г. Маралаў, Г. А. Урунтаева). Сучасная сістэма адукацыі арыентавана на якасную змену зместу з мэтай забяспечыць умовы для больш поўнага пазнання дзецьмі сябе, сваіх магчымасцей, прэтэнзій, актывізаваць працэсы іх жыццёвага самавызначэння.

Вывучэнне працэсу фарміравання ведаў аб сабе патрабуе дакладнага азначэння паняцця «веды аб сабе». Супастаўленне пазіцый айчынных і замежных навукоўцаў сведчыць, што наяўныя адрозненні ў падыходах да азначэння дадзенага ўтварэння не прыводзяць да супярэчнасці ў тлумачэнні яго сутнасці. У гэтай сувязі мы, абапіраючыся на вынікі даследаванняў А. В. Захаравай, У. Г. Маралава, У. В. Століна, І. І. Часнаковай і інш., разглядаем дадзенае ўтварэнне як вынік самапазнання, які вызначае змест кагнітыўнага кампанента самаацэнкі.

Калі пры выяўленні сутнасці ведаў аб сабе ў поглядах навукоўцаў назіраецца пэўнае адзінства, то ў адносінах да пытанняў, якія датычацца іх структуры і зместу, пазіцыі даследчыкаў розныя. Часцей за ўсё складнікі дадзенага феномена вызначаюцца схематычна, як набор прыкмет, сярод якіх: уяўленні пра сваё імя, прозвішча, аб сваёй знешнасці, полу,

аб сваёй сям'і, сябрах, аб сваіх патрэбнасцях, жаданнях, інтарэсах, уменнях (або няўменнях), магчымасцях, аб сваім эмацыянальным вопыце (Р. Бернс, К. Блага, М. І. Лісіна, В. З. Мухіна, А. І. Сілвестру, М. Шэбек). У гэтай сувязі адмысловай увагі заслугоўваюць вынікі навуковага пошуку К. Благі і М. Шэбека. Даследчыкі не толькі вызначаюць змест ведаў аб сабе, але і ўяўляюць іх у выглядзе іерархічнай сістэмы. Яны адзначаюць, што развітая сістэма **Я** абмежавана і злучана так званым **гэбальным Я**, у структуры якога вылучаюцца наступныя складнікі: **працэсуальнае Я** (Я, якое пазнае, адчувае, успамінае, выносіць меркаванне і г. д.), **структурнае Я** (выява сябе і самаразуменне), выява свету і разуменне яго (уражанні, уяўленні, паняцці аб свеце, светапогляд). **Структурнае Я**, як лічаць даследчыкі, складаецца з некалькіх асноўных, узаемазлучаных восей: «Я ёсць», «Я ўмею, я пазнаю», «Я жадаю», «У мяне ёсць», «Ідэал сябе (якім бы я жадаў быць)», «Сумленне (што можна і што нельга)», «Палавая ідэнтыфікацыя», «Я школьнік (унутранае прыняцце сацыяльнай ролі)», «Я таварыш», «Членства ў вызначанай групе», «Кім я буду» «Я партнёр» і г. д. Кожная з якіх, пры гэтым, уяўляе сабой вызначаную тэматыку жыццёвых уражанняў, якія можна прадставіць у абагульненым выглядзе як меркаванне аб сабе. Асобная вось у антагенезе ўзнікае паступова і з'яўляецца падставай для з'яўлення новых.

Аналіз механізмаў фарміравання ведаў аб сабе сведчыць, што галоўным сярод іх ва ўзростава перыяд ад нараджэння да 10 гадоў з'яўляецца ідэнтыфікацыя, г. зн. атаясамліванне сябе з іншым чалавекам. Яе вынікам выступае навучанне праз назіранне за аб'ектам і перайманне яму. У працэсе дзеяння гэтага механізму ўзнікае прыпадабненне знешнім формам паводзін іншага чалавека, яго думкам, пачуццям, дзеянням, засвойваюцца нормы, ідэалы, сацыяльныя ролі і маральныя якасці. Дадаены факт паказвае на тое, што сацыяльнае ўзаемадзеянне ў сістэме «Я – іншыя» забяспечвае дзіцяці магчымасць ідэнтыфікацыі з імі і аказвае непасрэдна ўплыў на фарміраванне яго ведаў аб сабе. У ролі іншых пры гэтым выступаюць значны дарослы і аднагодкі. Дарослы ўводзіць дзіця ў свет сацыяльнай дзейнасці, яго «санкцыі» на працягу ўсяго



ранняга і дашкольнага дзяцінства з'яўляюцца найважнейшымі рэгулятарамі паводзін дзіцяці. Аднак паступова, у сувязі з уваходжаннем у калектыў аднагодкаў, зносіны з таварышамі набываюць для дзіцяці ўсё большае значэнне (Л. І. Бажовіч, М. І. Лісіна, Г. А. Урунтаева, Д. І. Фельдштэйн).

Аналіз дынамікі станаўлення структуры восяў выявы «Я» (К. Блага, М. Шэбек) таксама пацвярджае вядучую ролю сацыяльнага ўзаемадзеяння ў працэсе фарміравання ў дзіцяці ведаў аб сабе. Пры гэтым зварот да заканамернасцей паўзроўневага развіцця асобы ў антагенезе (Д. Б. Эльконін, Д. І. Фельдштэйн) дае магчымасць вызначыць і характарызаваць для кожнага ўзроставага этапа вядучую дзейнасць, у якой яно разгортваецца, і тую пазіцыю «я» ў дачыненні да грамадства, якая фарміруецца ў дзіцяці ў выніку дадзенага ўзаемадзеяння.

Так, эмацыянальныя зносіны з дарослым з'яўляюцца вядучай дзейнасцю ў перыяд маленства і забяспечваюць узнікненне першаснай фізічнай выявы сябе дзіцяці (вось «Я ёсць»). У гэты ўзроставы перыяд усталёўваецца пазіцыя дзіцяці «Я і грамадства», што прыводзіць да разумення наяўнасці іншых. Сацыяльная сітуацыя развіцця ў раннім дзяцінстве вызначаецца сумеснай дзейнасцю дзіцяці і дарослага, накіраванай на разуменне прызначэння прадметаў, авалоданне дзеяннямі з імі. Узаемадзеянне з дарослым у гэты перыяд забяспечвае дзіцяці магчымасць пазнання сябе як суб'екта дзеяння (вось «Я умею, я пазнаю»). Да 3 гадоў завяршаецца першы цыкл знаёмства з навакольным светам (вось «У мяне ёсць (я маю)», і ў дзіцяці ўнікае патрэбнасць дзейнічаць самому (вось «Я жадаю»). Наяўнасць узаемадзеяння з дарослым і, у некаторай меры, з аднагодкамі на гэтым этапе дазваляе дзіцяці аддзяліць сваё «я» ад іншых людзей і заняць новую сацыяльную пазіцыю «Я ў грамадстве». У перыяд ад 3 да 6 гадоў дзіця настойліва імкнецца да самастойнасці. Галоўная патрэбнасць дашкольніка складаецца ў тым, каб увайсці ў свет дарослых, быць як яны і дзейнічаць разам з імі. Ён жадае пайсці ў школу, асвоіць якую-небудзь прафесію, каб набыць пэўныя перавагі (вось «Ідэал сябе»). Характар узаемадзеяння з дарослым у гэты ўзроставы перыяд змяняецца, галоўным чынам, за кошт авалодання рознымі відамі дзейнасці: гульнявой, працоўнай, бытавой, зносінамі. Узаемадзеянне з аднагодкамі набывае ўсё большае значэнне ў фарміраванні ведаў дашкольніка аб сабе. Дарослы арганізуе сюжэтно-ролеваю гульню, якая з'яўляецца вядучай дзейнасцю ў гэты перыяд. Менавіта ў

ёй дзіця прымярае на сябе ролю дарослага, выконваючы яго сацыяльныя, грамадскія функцыі, засвойвае шматлікія звычайныя нормы (вось «Сумленне»), арыентацыі на каштоўнасці свайго полу, стэрэатыпы палавых паводзін (вось «Палавая ідэнтыфікацыя»). Дадзены ўзроставы перыяд характарызуецца пазіцыяй «Я і грамадства»: дашкольнік, усвядоміўшы сваё «я» сярод іншых, авалодвае сацыяльным вопытам, сацыяльна зафіксаванымі дзеяннямі, іх сацыяльнай сутнасцю.

Такім чынам, сацыяльнае ўзаемадзеянне дзіцяці з іншымі людзьмі адыгрывае важную ролю ў працэсе фарміравання яго ведаў аб сабе ў перыяд дашкольнага дзяцінства. Узаемадзеянне з дарослым з'яўляецца ўмовай узнікнення першаснай фізічнай выявы сябе ў немаўля, дазваляе дзіцяці ўявіць сябе суб'ектам дзеянняў, аддзяліўшы сваё «я» ад іншых людзей у перыяд ранняга дзяцінства. Узаемадзеянне з дарослым і аднагодкамі забяспечвае засваенне маральных норм, правіл паводзін з улікам свайго полу, стымулюе зараджэнне і станаўленне ацэначнай дзейнасці ў дзіцяці 3–6 гадоў.

У шасцігадовага дзіцяці ўпершыню з'яўляюцца ўяўленні аб сабе, як члене грамадства, усведамленне сваёй індывідуальнай значнасці, уласных якасцей, перажыванняў. У яго ўнікае патрэбнасць заняць новае месца ў соцыуме, выконваць пэўную дзейнасць, якая пазітыўна ацэньваецца грамадствам. Дадзеная патрэбнасць рэалізуецца ў новай сацыяльнай пазіцыі «Я ў грамадстве».

Паступленне дзіцяці ў школу – пачатак якасна новага этапа ў развіцці яго самапазнання: змяняецца характар яго адносін з дарослым і аднагодкамі, і самім сабой. Вучэбная дзейнасць забяспечвае значнае пашырэнне сацыяльных сувязей малодшага школьніка і па-новаму вызначае яго адносіны з дарослым і аднагодкамі. У сферы «Я – дарослы» акрамя адносін «Я – бацькі» ўнікаюць новыя адносіны «Я – настаўнік». Пашырэнне сферы адносін «Я – аднагодкі» адбываецца, галоўным чынам, за кошт уваходжання дзіцяці ў розныя групы: клас, кружок, клуб, секцыя і г. д. Нягледзячы на тое, што ўзаемадзеянне з дарослым па-ранейшаму адыгрывае вядучую ролю, узаемадзеянне з аднагодкамі ў гэтым узросце ўпершыню аказвае значны ўплыў на фарміраванне ведаў малодшага школьніка аб сабе. Калі дарослы, асабліва настаўнік, паказвае ўзор сацыяльных адносін і з'яўляецца недасягальным ідэалам, аднагодак выступае як роўны, пры ўзаемадзеянні з ім дзіця ўдакладняе і актыўна ўжывае прапануемыя іншымі мадэлі паводзін, што спрыяе пашырэнню яго ўяўленняў аб сабе.

У перыяд малодшага школьнага ўзросту дзіця авалодвае новымі сацыяльнымі ролямі: школьнік і таварыш. Засваенне гэтых роляў таксама адбываецца дзякуючы актыўнаму ўзаемадзеянню з дарослымі і аднагодкамі. Сфарміраваная пазіцыя школьніка ўключае ў сябе спалучэнне арыентацыі як на сацыяльныя, так і на ўласна вучэбныя моманты школьнага жыцця (вось «Я школьнік»). Быць школьнікам – гэта значыць выконваць правілы, прынятыя ў школе, паводзіць сябе адпаведна: своечасова прыходзіць, выконваць правілы паводзін на ўроку, уважліва слухаць настаўніка, якасна выконваць вучэбныя заданні. Дзіця займае цалкам новае месца ў сістэме адносінаў людзей: у яго з'яўляецца дарослыя абавязкі, звязаныя з вучэбнай дзейнасцю. У класе дзіця вучыцца таварыству, стварае свае патрабаванні да сяброў, на аснове якіх узнікае ўяўленне аб сабе як таварышу (вось «Я таварыш»). Быць таварышам – гэта значыць дапамагаць сябру, дзяліцца сваімі думкамі, выяўляць клопат аб ім, арганізоўваць сумесную дзейнасць. Аб'яднанне малодшых школьнікаў у розныя групы (клас, секцыя, клуб, кружок і г. д.) спрыяе пашырэнню ведаў аб сабе і ўзнiкненню новай структурнай восі – «Членства ў вызначанай групе». Дадзеная вось характарызуецца адчуваннем сваёй прыналежнасці да дзіцячай групы, уяўленнямі аб сваім удзеле ў яе дзейнасці, пачуццямі, якія ўзнікаюць у дзіцяці. У малодшым школьным узросце сацыяльнае ўзаемадзеянне забяспечвае ўзбагачэнне як структуры, так і зместу ведаў аб сабе. Новыя структурныя восі выявы сябе, якія з'явіліся ў гэты час: «Я школьнік», «Я таварыш», «Членства ў вызначанай групе», дапаўняюцца разнастайнымі ўяўленнямі аб сабе на аснове ацэначных меркаванняў настаўніка, бацькоў, аднагодкаў.

Сацыяльнае ўзаемадзеянне ў малодшым школьным узросце разгортваецца на фоне вучэбнай дзейнасці, якая з'яўляецца вядучай у гэты перыяд. Паспяховасць авалодання ёй становіцца галоўным крытэрыем ацэнкі малодшага школьніка настаўнікам, блізкімі дарослымі, аднагодкамі і нават іншымі людзьмі. Вучэбная дзейнасць выступае пры гэтым своеасаблівай прызмай, скрозь якую праламляецца ўся інфармацыя аб дзіцяці, якая паступае да яго ад іншых людзей. Характарызуючы малодшага школьніка, дарослыя і аднагодкі не толькі абавязкова адзначаюць, які ён вучань, але і якасці дзіцяці, не звязаныя з вучэбнай дзейнасцю, інтэрпрэтуюць з пункта гледжання яе паспяховасці. У выніку змест ведаў малодшага школьніка аб сабе пашыраецца за кошт узнікнення новых структурных восей і, у той жа час, перажывае якасныя змены: усё, што дзіця

жадае, мае, умее і пазнае, які ў яго ідэал сябе – усё нападняецца новым зместам. Улік дадзенага факта з'яўляецца адной з асаблівасцей арганізацыі сацыяльнага ўзаемадзеяння ў гэты перыяд.

Такім чынам, малодшы школьны ўзрост – гэта значны этап у фарміраванні самасвадомасці дзіцяці. У гэты перыяд уяўленні дзіцяці аб сабе змяняюцца не толькі колькасна, але і якасна. Інтэнсіўнае ўзбагачэнне структуры і зместу ведаў аб сабе, засваенне сацыяльных ролей, арыентацыя ў сваіх паводзінах на адзнаку грамадства шмат у чым стымулююцца актыўным сацыяльным ўзаемадзеяннем малодшага школьніка з дарослымі і аднагодкамі. Пры гэтым мэтанакіраваная змена характару ўзаемадзеяння, пашырэнне яго межаў забяспечваюць узбагачэнне структуры і зместу ведаў дзіцяці аб сабе, стымулююць больш поўную рэалізацыю магчымасцей самапазнання малодшых школьнікаў і дазваляюць ажыццявіць прафілактыку праблем развіцця асобы ў падлеткавым узросце.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
2. Блага К., Шебек М. Я – твой ученик, ты – мой учитель : кн. для учителя : пер. с чеш. М., 1991.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М., Воронеж, 1997.
4. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Мн., 1993.
5. Лисина М. И., Силвестру А. И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинев, 1983.
6. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учреждений. М., 2002.
7. Мухина В. С. Психология детства и отрочества : учебник для студентов психолого-педагогических факультетов вузов. М., 1998.
8. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
9. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 4-е изд., стереотип. М., 1999.
10. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М., 1989.
11. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
12. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1995.

#### SUMMARY

The article depicts the role of social factors influencing child's self-representation. It gives the structural analysis and contents of junior schoolchildren's individual information. It points out that change of social factor forms, characteristic features and limits provides structural and essential development of child's self-representation.

УДК 37.02:78 (07)

Т. В. Сярнова

**ВУЧЭБНА-ТВОРЧЫ ПРАЦЭС У КЛАСЕ Т. М. НІЖНІКАВАЙ**

**XX** стагоддзе – час, калі вакальнае мастацтва Беларусі выходзіць на якасна новы ўзровень. З’яўляецца шэраг выдатных спевакоў і педагогаў – вакалістаў, выканальніцкія, эстэтычныя і педагогічныя погляды якіх сталі вызначальнымі для нацыянальнага вакальнага мастацтва. Як адзначае А. С. Якаўлева: «Педагогіка – гэта унікальная творчая лабараторыя, дзе індывідуальны вопыт артыста набывае больш абагульнены характар, з аднаго боку, з другога – множыцца на яркія індывідуальнасці, якія патрабуюць адказу на складаныя пытанні вакальнай тэхналогіі, інтэрпрэтацыі, выразнасці, артыстычнасці і іншыя кампаненты ў выхаванні спевака» [5, с. 55].

У сувязі з гэтым, аднім з накірункаў навукова-метадычнай дзейнасці, на наш погляд, павінна стаць абагульненне поглядаў вядучых майстроў вакальнага мастацтва Беларусі, што дазваляе выявіць самабытныя рысы, уласцівыя нацыянальнай школе спеваў. Гэта, несумненна, будзе садзейнічаць выхаванню спевака ў сучасных умовах, паколькі фарміраванне культуры выканаўцы немагчыма без вывучэння вопыту папярэдніх пакаленняў.

У дадзеным артыкуле намі разглядаюцца асаблівасці вучэбна-творчага працэсу ў класе Т. М. Ніжнікавай, вакальна-педагогічная метадыка якой уяўляе сабой адзіную сістэму прафесійнага (вакальнага) развіцця студэнта. У ёй абагульнены багаты індывідуальна-асобасны вопыт і практычная дзейнасць і метадычныя прыёмы, створаныя У. Мазецці, М. Владзіміравай і іншымі выдатнымі педагогамі. Вывучэнне дадзенага педагогічнага вопыту дазволіла выявіць шэраг агульнапедагогічных і музычнапедагогічных прынцыпаў, якія адлюстроўваюць нормы яе дзейнасці ў якасці педагога-вакаліста.

*Прынцып адзінства тэхнічнага і мастацкага развіцця* (накіраваны на стварэнне «вакальнага інструмента» (голосу) і выкарыстанне яго для рашэння мастацкіх выканальніцкіх задач) актыўна выкарыстоўваецца пры рабоце над вакальным рэпертуарам, над асобнымі бакамі яго засваення, калі важнай складаючай з’яўляецца разуменне выканаўцам мастацка-сэнсавай абумоўленасці кожнага вакальна-тэхнічнага элемента. Выхаванне і выпрацоўка прыёмаў вакальнай тэхналогіі цесна каардынуецца з мастацкімі вакальна-выканальніцкімі

задачамі, што дае магчымасць пастаянна ўтрымліваць у полі зроку і арганізоўваць навучанне як творчы выканальніцкі акт. Як адзначае Д. Аспелунд: «Навучанне павінна быць, перш за ўсё, музычна накіраваным, мастацкім нават у тэхнічных дэталях, яно павінна пастаянна развіваць музычны і вакальны слых спевака, яго густ і мастацкія запатрабаванні» [1, с. 164].

*Прынцып паступовасці* арыентаваны на паслядоўнае фарміраванне тэхналагічных, эмацыянальных і інтэлектуальных складаючых вакальна-выканальніцкага майстэрства спевака. Развіццё выканальніцкіх і пазнавальных магчымасцей студэнта адбываецца ў класе прафесара ў строгім лагічным парадку праз актыўную дзейнасць вучня, накіраваную на пераход ад простага да складанага і дасягнуты ўзровень яго вакальнага росту.

У той жа час, выхаванне выканаўцы будзе на пастаянным імкненні педагога апярэдзіць яго індывідуальнае пеўчае развіццё, як бы «прадвызначаючы» яго накірункі і тэндэнцыі, выкарыстоўваючы метады, якія дазваляюць дасягнуць разумення і авалодаць канкрэтнымі ўменнямі і навыкамі, што садзейнічаюць фарміраванню «зоны бліжэйшага развіцця» (Л. Выгоцкі).

Прыкладам уасаблення прынцыпу паступовасці з’яўляецца работа над вакальнымі практыкаваннямі. Падбіраецца такі комплекс, з дапамогай якога ў студэнта на ўзроўні свядомасці ствараецца «залежнасць» адніх навываў ад другіх. Паступовае ўключэнне іх у работу і патрабаванне ад вучня свядомых адносін да працэсу гукаўтварэння дапамагае паскорыць працэс давядзення іх да аўтаматызму. На кожным занятку практыкаванні вар’іруюцца, паколькі служаць не толькі для замацавання навыку, але і садзейнічаюць мэтанакіраванай пабудове рухаў, знаходжанню правільнай каардынацыі.

*Індывідуальны падыход* садзейнічае раскрыццю асобнага патэнцыялу студэнта ў працэсе вакальных заняткаў, што знаходзіцца ў рэчышчы парадыгмы адукацыі, у аснове якой самакаштоўнасць асобы, непаўторнасць яе духоўнага свету.

Адным з моцных бакоў Т. М. Ніжнікавай-педагога з’яўляецца здольнасць на аснове аналізу дзейнасці вучня знайсці ў ім найбольш цікавыя бакі таленту і выявіць яго індывіду-

альныя якасці. Выкарыстанне метаду назірання дазваляе прафесару атрыманья вынікі прымяняць для карэктыроўкі выхаваўчых уздзеянняў, што садзейнічае комплекснаму развіццю вакальных і творчых даных студэнта.

У сувязі з гэтым, вялікае значэнне Т. М. Ніжнікавай надаецца музычна-педагагічнай інтуіцыі, якая ўяўляе сабой «акт непасрэднага рашэння настаўнікам музычна-педагагічных задач без папярэдняга лагічнага прафесійнага аналізу» [2, с. 13]. Т. М. Ніжнікава падкрэслівае, што майстэрства педагога – гэта ўменне прадбачыць, пачуць, адчуць магчымы вынік. Трэба назіраць за «прыродай голасу» і ўлоўліваць арганічныя і натуральныя фізіялагічныя рухі, якія дапамаглі б знайсці найбольш лёгкія спосабы прымянення вакальна-педагагічных прынцыпаў. Для гэтага педагогу неабходна мець не толькі талент спевака. Павінен быць развіты ўнутраны слых, каб чуць голас у перспектыве, тэмбральна. Такое меркаванне сугучна з поглядамі У. Мазецці, М. Владзіміравай, В. Заруднай і іншых педагогаў-вакалістаў, якія лічаць, што, толькі падпарадкаваўшы ўвесь педагагічны працэс індывідуальным асаблівасцям голасу вучня, можна абараніць яго ад розных непатрэбных вопытаў. Гэта палажэнне дакладна фармуліруе творчае крэда Т. М. Ніжнікавай, якая разглядае працэс навучання спевака як крыніцу пазнання, што вызваляе яе методыку ад трафарэтнасці і ўяўляе сабой глыбокую аналітычную працу. Аб'ядноўваючы ў сваёй практыцы аб'ектыўнае і суб'ектыўнае (г. зн. засваенне асноў вакальнага майстэрства, уяўленне аб эталоне гучання з патэнцыяльным шляхам развіцця вучня), яна распрацоўвае індывідуальную сістэму педагагічнага ўздзеяння: канкрэтна падобраныя практыкаванні, вакалізы, вакальныя творы, формы і прыёмы практычнай дзейнасці.

*Прынцып цэласнасці* працэсу навучання, выхавання і развіцця, накіраваны на ўсебаковае фарміраванне творчай асобы спевака, ажыццяўляецца ў вучэбным працэсе ва ўмовах непарыўнага адзінства навучання, выхавання і развіцця студэнта. Менавіта з гэтай пазіцыі падаюцца на занятках праблемы вакальнай тэхналогіі. Рэалізацыя гукавога ідэалу цесна звязваецца з музычным матэрыялам: яго стварэннем, выкананнем і аналізам. Гэта дазваляе арганізаваць авалоданне студэнтам вакальна-выканальніцкім комплексам у непарыўным адзінстве з развіццём яго прафесійна значных якасцей асобы: эмацыянальнай сферы, вобразнага мыслення, «вакальнай псіхалогіі» (В. Марозаў), якая забяспечвае эфектыўнасць развіцця вакальна-тэхналагічнага комплексу, фарміраванне матывацыйных

установак. Такім чынам, у працэсе навучання адбываецца інтэграцыя трох прыярытэтных накірункаў музычнага развіцця: інтэлектуальнага, эмацыянальнага і выканальніцкага, што забяспечвае паўнацэннае станаўленне вучня як прафесійнага музыканта.

*Прынцып прафесійнай накіраванасці* арыентаваны на наступную прафесійную выканальніцкую дзейнасць. Працэс навучання ў класе пабудаваны такім чынам, што побач з фарміраваннем вакальна-выканальніцкіх уменняў і навыкаў, студэнт засвойвае і саму дзейнасць па іх набыцці. Прафесар адзначае неабходнасць навучыць студэнта працаваць, прывучыць яго да ўсвядомленасці ў самастойных занятках і «пазнання сябе» ў спевах, г. зн. дапамагчы аб'яднаць мастацкі і педагагічны аспекты мыслення, паколькі «мэта вучэбнай дзейнасці ... заключаецца ... ў развіцці самога чалавека, які атрымлівае веды. Такая мэта патрабуе пастаноўкі асобасных і пазнавальных задач, рашэнне якіх звязана са знаходжаннем студэнта ў пазіцыі суб'екта вучэбнай дзейнасці» [4, с. 32].

Заняткі ў класе ўяўляюць сабой працэс, у якім пачынаючы спявак пастаянна арыентаваны на пазнавальны бок навучання. У цэнтры ўвагі знаходзяцца пытанні развіцця прафесійнага мыслення, мастацкай свядомасці. Фарміраванне прафесійных вакальна-выканальніцкіх уменняў і навыкаў з'яўляецца сродкам рашэння музычна-выхаваўчых і музычна-адукацыйных задач. Веды пра аб'ектыўныя працэсы спеваў, якія адбываюцца ў галасавым апарате, кожны вучань засвойвае праз інтэграцыю суб'ектыўных вакальных адчуванняў і вакальна-слыхавых уяўленняў. Прафесар імкнецца, каб спосаб засваення ведаў быў арыентаваны не толькі на запамінанне, але і на стымуляванне саміх працэсаў пазнання праз шэраг задач: ад разумення значэння кожнага вакальнага практыкавання, умення вучня правільна яго прымяніць, арыентавацца ў незнаёмым матэрыяле, дакладна зразумець аўтарскі тэкст, стварыць пераканаўчую інтэрпрэтацыю да гатоўнасці правільна пабудаваць увесь працэс працы над творам, знайсці неабходныя сродкі ўвасаблення мастацкай задумкі, праявіць здольнасць да ацэнкі свайго выканання. Т. М. Ніжнікава сочыць, каб навык, даведзены да аўтаматызму, не з'яўляўся пэўным «зацверджаным» дзеяннем, а выступаў у ролі рацыянальнага спосабу выканання пастаўленай задачы і дапускаў варыятыўнасць змен.

Дадзенае палажэнне мае вялікае значэнне для будучай дзейнасці спевака, паколькі адпавядае аб'ектыўным патрабаванням сучаснага прафесійнага вакальнага выканальніцтва: праз

пазнанне індывідуальна-асобаснага, дае магчымасць свядома ўдасканалваць сваё вакальнае майстэрства ўсё творчае жыццё.

*Прынцып мастацкасці* распаўсюджваецца на ўсе галоўныя бакі вакальна-педагагічнага працэсу, ён актывізуе мастацка-творчую выканальніцкую дзейнасць пачынаючага спевака. Пры працы над вакальным матэрыялам ад студэнта патрабуецца выразнае, эмацыянальна напоўненае ўзнаўленне. Вучань арыентуецца на выяўленне ітанацыі, «мыслегука» (Б. Асафьеў).

У працэсе навучання прафесар выкарыстоўвае свае меркаванні, погляды, асобна-каштоўнасныя ацэнкі зместу твора. Лаканічныя заўвагі датычацца або тэхналагічнага (з эмацыянальнымі выказваннямі, якія настройваюць спевака на выкананне таго ці іншага прыёму), або мастацкага бакоў твора, якія адлюстроўваюць аўтарскія пачуцці і думкі. У гэтых меркаваннях і заўвагах змяшчаецца асобна-каштоўнасны адносіны да твора спевака. Разам з тым, патрабаванне ад студэнта рэфлексіравання яго ўнутраных псіхалагічных працэсаў, эмоцый і пачуццяў, садзейнічае стымуляванню мастацка-мысленых дзеянняў у пачатковага выканаўцы.

Значную ўвагу ў працэсе навучання Т. М. Ніжнікава надае аналітычнай працы, дзякуючы якой ёй апэратыўна ўдаецца вырашаць цэлы шэраг прафесійных задач: вызначаць эмацыянальны стан вучня, выяўляць асаблівасці яго мастацка-мысленчай дзейнасці, выяўляць ступень гатоўнасці (тэхналагічнай, эмацыянальнай) да выканання таго ці іншага твора. Гэта дазваляе аптымальным чынам своечасова ўносіць неабходныя карэктывы ў мастацка-педагагічны працэс, які адбываецца ў класе.

Выкарыстанне *прынцыпу актыўнасці і самастойнасці* дазваляе паскорыць працэс станаўлення асобы спевака як суб'екта незалежнага ад педагога.

Істотнае месца ў вучэбным працэсе займае культываванне інтэлектуальнай актыўнасці студэнтаў, выхаванне ў іх патрэбы ў самастойнай перапрацоўкі матэрыялу, жадання і ўмення самастойна працаваць. Гэта сугучна з палажэннем, сфармуліраваным І. Сечанавым, што «думка можа быць засвоенай ці зразумелай толькі такім чалавекам, у якога яна становіцца звязом у складзе яго асабістага вопыту» [3, с. 27].

Прафесар імкнецца, каб вакальная методдыка стала для вучня сістэмай апасродкаваных прыёмаў і метадаў, якія ствараюць умовы не толькі для ўспрыняцця працэсу навучання, але і ініцыіруючых самастойную актыўнасць у пазнанні і пераўтварэнні свайго пеўча-

га развіцця. У сувязі з гэтым, важнай складаючай вучэбнага працэсу Т. М. Ніжнікава лічыць самастойныя, індывідуальныя заняткі студэнтаў. У залежнасці ад узроўню падрыхтоўкі вучня для заняткаў прапануваюцца наступныя формы: правядзенне часткі спеваў, разбор вакальнага твора, стварэнне інтэрпрэтацыі, заняткі з канцэртмайстарам, падбор рэпертуару для свайго голасу.

Самастойныя заняткі дапамагаюць выканаўцу-пачаткоўцу правяраць і кантраліраваць свае мышачныя рухі, пастаянна фіксіраваць іх, прапускаючы праз кантроль свядомасці, дазваляюць яму дабіцца аўтаматызацыі вакальных навыкаў, выпрацаваць маторыку, накіраваць вакальны вопыт, развіваць логіку музычнага мыслення, што з'яўляецца асновай фарміравання музыканта.

Прымяненне прынцыпу сатворчасці прыдае працэсу навучання творчы характар, што адпавядае сучасным тэндэнцыям гуманізацыі музычнай адукацыі. Заняткі Т. М. Ніжнікава арганізуе па прынцыпе творчай лабараторыі, што надае ўсёй працы творчы характар, арыентаваны на развіццё спевака як гарманічнай асобы, музыканта-выканаўцы, садзейнічае раскрыццю яго асобна-творчага патэнцыялу. Для дасягнення пастаўленых задач у працэсе навучання актыўна выкарыстоўваецца музычна-педагагічны метада «наведзення». Прафесар праз жэсты, мімічныя рухі, эпізодычную ітанацыю падтрымку, праз праяўленне эмацыянальных рэакцый, вобразна-эмацыянальную тэрміналогію падводзіць вучня да самастойнага рашэння вакальна-выканальніцкіх задач, не ўказваючы канкрэтнага шляху дасягнення выніку. Падобны падыход дазваляе выявіць творчую індывідуальнасць спевака-пачаткоўца, яго самабытнасць як музыканта, дае магчымасць пазбегнуць пераймальніцтва, дае ўмовы для развіцця творчай вакальна-выканальніцкай інтуіцыі, у той жа час садзейнічае дыялагічным зносінам студэнта і выкладчыка, надае іх узаемаадносінам характар творчай ўзаемапавагі.

Такім чынам, аналіз вышэйназваных прынцыпаў вакальна-педагагічнай методыкі Т. М. Ніжнікавай дае магчымасць выявіць найбольш істотныя палажэнні яе прафесійнай пазіцыі, з аднаго боку, адлюстроўваючы індывідуальны стыль выкладання прафесара, з другога, як паказваюць яе практычныя дасягненні, садзейнічаюць гарманічнаму выхаванню спевака.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса. М., 1952.
2. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб. пособие для студ. муз. фак.

вышш. пед. учеб. заведений / под. ред. Г. М. Цыпина. М., 2003.

3. Цыпин Г. М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано. М., 1975.
4. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студ. пед. вузов. М., 1999.
5. Яковлева А. С. У истоков традиции вокальной школы московской консерватории // Вопросы

вокального образования : материалы науч.-практ. конф. Чебоксары, 1993. с. 55–59.

#### SUMMARY

*The creative process of the preparation of the singer in the class of national artist of the USSR T. Nizhnicovoj is considered in the article. The main pedagogical and musical-pedagogical principles come to light in it. They underline the vocal-pedagogical method of the professor and reflect the norms of her activity as a teacher-vocalist.*

УДК 701:37.015.3

**І. Э. Цішкевіч**

## **ПАНЯЦЕ «МАСТАЦКІ ГУСТ» У КАНТЭКСЦЕ ФІЛАСОФСКА-ЭСТЭТЫЧНЫХ І ПСИХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫХ ДАСЛЕДАВАННЯЎ**

Паняцце «мастацкі», «эстэтычны», «мастацка-эстэтычны густ» раскрываецца ў шматлікіх працах замежных і айчынных прадстаўнікоў розных навук: філасофіі, эстэтыкі, этыкі, псіхалогіі, педагогікі і інш. Аднак падыходы да вызначэння асноўных характарыстык паняцця «густ» у названых галінах навукі не заўсёды супадаюць. Таму часам узнікаюць супярэчнасці ў вызначэнні зместу, прыроды і структуры названага паняцця. Тым больш, што развіццё навуковай думкі на працягу ўсёй гісторыі чалавецтва вымушала пераасэнсоўваць вывады папярэднікаў. З цягам часу змяняліся погляды на праблемы існавання і развіцця чалавека, уплыў асяроддзя, змянення сацыяльных умоў на фарміраванне асобы.

Улічваючы шматгранныя падыходы да праблемы фарміравання мастацкага, эстэтычнага, мастацка-эстэтычнага густу, можна вызначыць і ўдакладніць асновавызначальныя для нашага даследавання метадалагічныя арыенціры.

У сучаснай навуковай літаратуры паняцце «густ» трактуюць па-рознаму. Адно даследчыкі – як здольнасць асобы адлюстроўваць і дакладна вызначаць «правільныя суадносіны паміж рэчамі і якасцямі» (А. Б. Салтыкоў), як здольнасць адрозніваць прыгожае ад непрыгожага (Ю. А. Лукін і В. К. Скацершчыкаў), іншыя як «суму ўяўленняў» пра прыгожае (Л. А. Касіль), як «тып рэагавання асобы» (А. С. Малчанова), як форму вызначэння асобнага роду каштоўнасці прадмета (М. С. Каган), як аснову, крытэрыі для ацэнак (А. І. Бураў), як адну з якасцей чалавека, што праяўляецца ў пэўных схільнасцях і звычках да чаго-небудзь

«у самых розных галінах рэальнасці» (Г. М. Паспелаў). Сярод разнастайнасці азначэнняў можна сустрэць такія якасныя характарыстыкі названай катэгорыі, як добры і кепскі, тонкі і грубы, развіты і неразвіты густ і г. д.

Асэнсаванне розных падыходаў да гэтага паняцця дае магчымасць уявіць «густ» як уласцівасць асобы, якая дазваляе ў працэсе ўспрыняцця адрозніваць каштоўнасці прадметаў і з'яў акаляючай рэчаіснасці, творы мастацтва ад псеўдакаштоўнасцей, выяўляць іх значнасць для самога сябе. Аднак гэтак азначэнне з'яўляецца дастаткова агульным, таму лічым неабходным яго канкрэтызаваць.

Вялікі ўклад у распрацоўку тэарэтычных і практычных аспектаў, звязаных з вывучэннем зместу, прыроды і структуры мастацкага густу, яго развіцця, унеслі шматлікія вучоныя з розных галін навукі. Можна вылучыць два розных тэарэтычных падыходы да праблемы мастацкага густу: філасофска-эстэтычны і псіхалага-педагагічны. Найбольш фундаментальна праблема мастацкага густу ў філасофска-эстэтычным аспекце была даследавана М. С. Каганам, М. І. Кіяшчанка і М. Л. Лейзеравым, В. К. Скацершчыкавым і інш. Пазіцыі большасці вучоных па гэтым пытанні маюць шмат агульнага. Падкрэслім, што вышэйпералічаныя даследчыкі вызначаюць мастацкі густ як «псіхалагічны механізм», здольнасць асобы аб'ектыўна ацаніць успрынятае, арыентавацца ў плыні шматлікай інфармацыі, разумець і перажываць эстэтычныя каштоўнасці мастацтва, выпрацоўваць выбіральнасць у перавагах і інтарэсах. Блізкасць навуковых пазіцый названых аўтараў заключаецца таксама і ў тым, што М. С. Каган, М. І. Кіяшчанка

і М. Л. Лейзераў, Л. Н. Коган, В. К. Скацершчыкаў падкрэсліваюць важнасць ролі мастацкага густу ў развіцці асобы, яе самавызначэнні, фарміраванні актыўнай жыццёвай пазіцыі. На думку аўтараў, развіццю мастацкага густу садзейнічае знаёмства з рознымі відамі мастацтва і мастацкая дзейнасць.

Для нашага даследавання цікавым з'яўляецца дысертацыйная работа Т. І. Пушкарвай. Абагульняючы вопыт папярэднікаў, аўтар разглядае гэтую катэгорыю як здольнасць цаніць і як здольнасць выбіраць каштоўнае, мастацказначнае. Аўтар адзначае неабходнасць непасрэднага далучэння людзей да мастацтва розных эпох і стыляў: наведванне музеяў, творчыя сустрэчы з дзеячамі мастацтва і г. д. «Слухачы, глядзячы, чытачы павінны адчуваць сябе поўнапраўнымі ўдзельнікамі сучасных культурных працэсаў, а не пасіўнымі спажывацямі духоўных каштоўнасцей» [1, с. 120–121].

Гаворачы аб мастацкім гусце, неабходна вызначыць яго прыроду – важную характарыстыку гэтай катэгорыі. Аналіз навуковай літаратуры дазволіў нам выявіць тры аспекты прыроды мастацкага густу: аксіялагічны, гнесеалагічны і сацыяльны.

Аксіялагічная прырода мастацкага густу праяўляецца ў працэсе ацэнкі твора мастацтва, яго мастацкай каштоўнасці, якая здольная прыносіць людзям эстэтычнае задавальненне (Л. Н. Коган, Л. Н. Сталовіч, Т. І. Пушкарва).

Гнесеалагічная прырода заключаецца ў адзінстве пазнання мастацкай каштоўнасці твораў мастацтва, уменні дакладна разумець і вызначаць яго сэнс для самага сябе і грамадства ў цэлым і г. д. (Л. Н. Коган, Т. І. Пушкарва).

Сацыяльная прырода мастацкага густу заключаецца ў тым, што ў працэсе грамадскага развіцця, у практыцы мастацкіх зносін асоба паступова выпрацоўвае адэкватнае, правільнае і асэнсаванае разуменне мастацкіх каштоўнасцей (Л. Н. Коган, Т. І. Пушкарва).

Псіхалага-педагагічны падыход у даследаванні мастацкага густу асобы, яго фарміравання і развіцця акрэслены ў працах І. І. Далецкай, Я. В. Квяткоўскага, Б. Ц. Ліхачова, А. П. Маханько, Б. М. Няменскага, А. М. Таршылавай і інш. і мае практычны характар. Вывучэнню гэтай катэгорыі прысвечаны дысертацыйныя даследаванні С. Б. Барыла, А. М. Дземчанка, А. М. Карабка, М. Р. Жулянкава, Л. Л. Літвіненка, А. А. Малыгінай, В. Г. Мазгот, С. М. Пад'янавай, Н. С. Сцерхавай і інш. Аўтары ў сваіх даследаваннях вызначаюць шляхі і сродкі выхавання мастацкага густу навучэнцаў розных узроставак груп і студэнтаў пры дапамозе іх далучэння да розных відаў мастацтва.

У педагагічнай навуцы на сённяшні дзень склалася дастаткова дакладнае ўяўленне пра мастацкі густ, які традыцыйна разглядаўся як уласцівасць, якасць, здольнасць асобы.

Адной з найбольш істотных прац для нашага даследавання, прысвечанай праблеме мастацкага густу, з'яўляецца кніга І. І. Далецкай «Выхаванне мастацкага густу старшакласнікаў». Аўтар разглядае гэта паняцце як здольнасць чалавека правільна ўспрымаць і самастойна асэнсоўваць творы мастацтва, як абумоўленую светапоглядам асобы, грамадскім і эстэтычным ідэалам непасрэдную эмацыйную ацэнку мастацкай інфармацыі. Даследчык адзначае, што добрым мастацкім густам можа і павінен валодаць кожны навучэнец. Развіты мастацкі густ не толькі дапамагае асобе пранікнуць у сутнасць твора, лепш зразумець багацце і прыгажосць мовы, моц вобразаў, дасканаласць кампазіцыі, але і атрымаць эстэтычнае задавальненне і асалоду ад успрынятага [2, с. 5–7].

Такой самай пазіцыі прытрымліваецца і Б. М. Няменскі. Развіты густ дапамагае зразумець сапраўднае мастацтва і адрозніць яго ад «антымастацтва»; гэта свайго роду «свадомы імунітэт», які садзейнічае фарміраванню эстэтычнай патрабавальнасці.

Вялікі ўклад у распрацоўку праблемы мастацкага густу ўнёс Б. Ц. Ліхачоў. Даследчык разглядае паняцце «мастацкі густ» як здольнасць чалавека адчуваць, перажываць, бачыць, вызначаць і аб'ектыўна ацэньваць прыгажосць, дасканаласць і недасканаласць твораў мастацтва.

На думку Б. Ц. Ліхачова і Я. В. Квяткоўскага аб'ектыўную аснову сапраўднага мастацкага густу складае, з аднаго боку, «... дыялектычнае адзінства высокай мастацкай формы і глыбокага ідэйна-маральнага зместу асвоеных твораў мастацтва, з другога, высокаразвітую культуру асобы, разуменне мастацкіх асаблівасцей твора, яго стылю, жанру, кампазіцыі, усіх вобразна-выяўленчых сродкаў, тонкасцей акцёрскага выканання, рэжысуры» [3, с. 28].

Іншая трактоўка гэтай катэгорыі ў А. П. Маханько. Вывучаючы розныя аспекты фарміравання мастацкага густу ва ўмовах музычнага самадзейнасці клубных устаноў, аўтар вызначае яго праз катэгорыю «мастацкая дзейнасць». На думку А. П. Маханько, мастацкі густ не можа зводзіцца да «непраўленых» здольнасцей, нейкіх мастацкіх магчымасцей суб'екта». Яго аб'ектыўны змест складае мастацкая дзейнасць, якая накіравана на пачуццёва-вобразнае ўспрыняцце твораў мастацтва, «іх разуменне і «арэчаўленне» смакавых нормаў і эталонаў у творчасці».

Аналіз навуковай літаратуры дазволіў выявіць агульнасць у вызначэнні ролі мастацкага густу ў гарманічным развіцці асобы. З пункту гледжання большасці аўтараў развіты мастацкі густ з'яўляецца адным з паказчыкаў мастацкай адукаванасці, эстэтычнай развітасці асобы, узроўня яе эстэтычнай выхаванасці. Ён не толькі дае магчымасць чалавеку атрымаць эстэтычную асалоду ад успрынятых мастацкіх каштоўнасцей, задаволіць свае эстэтычныя патрэбы, інтарэсы, але і садзейнічае самарэалізацыі ў мастацкай дзейнасці, фарміраванню светапогляду, эстэтычнай і мастацкай свядомасці асобы.

Сінтэзуючы навуковыя факты, мы лічым, што мастацкі густ – гэта ўстойлівая ўласцівасць, якая дазваляе асобе зразумець інфармацыю, закладзеную ў творах мастацтва, асэнсаваць значнасць і каштоўнасць гэтай інфармацыі, якая садзейнічае выпрацоўцы і замацаванню суб'ектыўных пераваг і схільнасцей, неабходных для арыентацыі ў разнастайных фактах, з'явах і прадуктах мастацкай культуры.

У гэтым азначэнні мы падкрэсліваем перш за ўсё тое, што мастацкі густ не з'яўляецца адной з праяў эстэтычнага густу, яго разнавіднасцю (Ю. Б. Борэў, Л. Н. Коган, А. М. Карабко, М. Я. Кудраўцава, А. П. Маханько, Я. Г. Якаўлеў і інш.). Вядома, што эстэтычныя адносіны людзей да акаляючага свету зводзяцца не толькі да мастацкіх з'яў (мастацкая дзейнасць, прадукты мастацкай творчасці), але і ўключаюць розныя сацыяльныя падзеі, разнастайныя факты рэальнага жыцця, прыроды і грамадства. Такім чынам, развіты эстэтычны густ садзейнічае пазнанню і ацэнцы шырокага кола з'яў, падзей, прадметаў, у тым ліку прадуктаў мастацкай дзейнасці. Разам з тым, мастацкі густ садзейнічае пазнанню і ацэнцы больш вузкага спектра з'яў, менавіта мастацкіх: мастацкая дзейнасць і яе прадукты. Ён утрымлівае ў сабе акрамя эстэтычных крытэрыяў і такія, як «крытэрыі праўдзівасці мастацкага адлюстравання, значнасці праблем і ідэй, што вылучаюцца мастаком, і прынцыпаў іх рашэння, мастацкага майстэрства, уздзеяння мастацтва на чалавека» [4, с. 29]. З улікам сказанага мы лічым, што эстэтычны і мастацкі густы – гэта дзве розныя і самастойныя катэгорыі.

Важнае тэарэтычнае і практычнае значэнне ў вывучэнні катэгорыі «мастацкі густ» для нашага даследавання мае праблема яго структурыравання. У навуковай літаратуры была зроблена спроба вызначыць структурныя кампаненты мастацкага густу. Вывучыўшы розныя пункты гледжання па гэтым пытанні, неабходна адзначыць, што мы не можам у поўнай меры пагадзіцца з пазіцыямі назва-

ных даследчыкаў, паколькі ў адным выпадку вызначаны не структурныя элементы мастацкага густу, а структура яго праяўлення (С. Г. Мацяян). У другім – разглядаецца працэс адлюстравання, станаўлення ў свядомасці чалавека пэўнага вобразу (успрыняцце) і канкрэтны від дзейнасці асобы (ацэнка), накіраваны на выяўленне адносін да ўспрынятага (А. М. Дземчанка, Н. С. Сцерхава). У трэцім выпадку – такі псіхічны працэс, як воля і індывідуальная асаблівасць асобы – інтэлект (А. М. Карабко) і г. д.

У сваю чаргу, мы прапануем наступныя кампаненты структуры мастацкага густу: патрэбнасна-матывацыйны, ацэначны, эмацыйны і рацыянальны. Патрэбнасна-матывацыйны ўключае мастацкія інтарэсы, мастацкія патрэбнасці і мастацкія перавагі (асаблівая форма інтарэсаў і патрэбнасці) асобы ў галіне мастацтва. Асноўнай характарыстыкай гэтага кампаненту з'яўляецца выбіральная схільнасць чалавека да ўспрыняцця і стварэння каштоўнасцей, якая залежыць ад вопыту мастацкіх зносін (мастацкага ўражання) і ўзроўню мастацкага выхавання. У час пастаянных зносін з сапраўдным мастацтвам асоба пачынае глыбей разумець яго мову, закладзеную ў «тэкст культуры» (тэрмін І. У. Араноўскай) мастацкую і іншую інфармацыю, адчуваць патрэбу ў паглыбленні сваіх ведаў аб мастацтве, выпрацоўваць дыферэнцыраванасць мастацкіх пераваг і г. д. Устойлівая мастацкая цікавасць да розных відаў мастацтва, мастацкая патрэбнасць садзейнічаюць актывізацыі дзейнасці асобы, мэтанакіраванаму і ініцыятыўнаму пошуку яркіх уражанняў, ведаў, творчых адносін асобы да працэсу ўспрыняцця, пазнання, азнаямлення з новымі фактамі, прадуктамі мастацкай культуры.

У якасці наступнага элемента структуры мастацкага густу выступае ацэначны кампанент, які «факусіруе» ў сабе такія праявы густу, як ацэнка і суджэнне. Першая праява мастацкага густу – ацэнка – з'яўляецца выражэннем асобных адносін да ўспрынятых з'яў мастацтва ў адзінстве яго формы, якасці і сацыяльнай значнасці, сціслай вербальнай формай, канкрэтным выказваннем («падабаецца – не падабаецца»). Пры такой якаснай ацэнцы твора мастацтва ўсталёўваецца сувязь паміж ім і каштоўнаснай арыентацыяй чалавека. Другая праява мастацкага густу – суджэнне – разнавіднасць ацэнкі, якая ўяўляе сабой разгорнутую вербальную форму; абгрунтаваная асобай ацэнка, у якой раскрываюцца пэўныя погляды, каштоўнасныя ўстаноўкі, светапогляд суб'екта пры аналізе твораў мастацтва.



Трєцім і чацвєртым элементамі структуры мастацкага густу з'яўляюцца эмацыйны і рацыянальны кампаненты, якія, на наш погляд, перамяжоўваюцца і спалучаюцца. Пры ўспрыняцці, а потым пры ацэнцы любога твора мастацтва ў суджэнні чалавека заўсєды ўзнікае эмацыйнае пачуццє прыняцця або непрыняцця, задавальнення або незадавальнення, г. зн. «рэакцыя на эстэтычнае ўздзеянне» (М. І. Кіяшчанка, М. Л. Лейзераў). Аналізуючы ўспрынятае, чалавек разумее, па якой прычыне твор мастацтва падабаецца або не падабаецца. Чым больш чалавек разважае, тым больш эмацыйная ацэнка дапаўняецца рацыянальнай.

Такім чынам, абагульняючы ўсе разгледжаныя меркаванні пра мастацкі густ, можна сцвярджаць, што ён уяўляе сабой своеасабліваю «канцэнтрацыю» мастацкіх пераваг і арыентацый, выражэнне адносін чалавека, яго ацэнку вартасці і недахопаў мастацка-творчага працэсу і яго вынікаў (творы мастацтва), г. зн. больш вузкага спектру з'яў – мастацкіх. Зразумець, ацаніць і асэнсаваць інфармацыю, закладзеную ў творах мастацтва, яе значнасць і каштоўнасць здольна асоба, якая валодае развітым мастацкім густам – адносна ўстойлівай уласцівасцю, якая садзейнічае замаца-

ванню аб'ектыўных норм, выпрацоўцы суб'ектыўных пераваг і схільнасцей, неабходных для арыентацыі ў інфармацыйнай разнастайнасці сучаснай культуры.

#### ЛІТАРАТУРА.

1. Пушкарева Т. И. Проблема художественного вкуса и современное искусство : дисс. ... канд. филос. наук. М., 1998.
2. Долецкая И. И. Воспитание художественного вкуса старшеклассников при изучении творчества Маяковского и Твардовского. М., 1965.
3. Лихачев Б. Т., Квятковский Е. В. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы // Советская педагогика, 1980 № 7. С. 27–38.
4. Скатерщиков В. К. Об эстетическом вкусе. М., 1974.

#### SUMMARY

*Essential characteristics of the conception have been explored «artistic style», which are examined by the position of two theoretical approaches: philosophy-aesthetic and psychology-pedagogical. The main components of the structure of the artistic style (required-motivative, estimated, emotional and rational) and its peculiarities have been chosen. The role of the artistic style is analysed in the harmonious development of a person.*

## **СУЧАСНЫЯ ТЭАРЭТЫКА-ЭКСПЕРЫМЕНТАЛЬНЫЯ ДАСЛЕДАВАННІ КАГНІТЫЎНАГА РАЗВІЦЦЯ НА РАННІХ ЭТАПАХ АНТАГЕНЕЗУ**

За апошнія 20–25 год вывучэнне пытання паходжання ведаў у эксперыментальным плане зрушылася ў бок маленства, з'явіліся метады вывучэння малых дзяцей, якія пакуль яшчэ не валодаюць у дастатковай ступені вербальнай функцыяй, а таксама было прызнана многімі навукоўцамі значэнне першапачатковых узроўняў у станаўленні сталых, дэфінітыўных форм псіхічнага.

У даследаваннях антагенезу, праведзеных пад кіраўніцтвам Е. А. Сергіенка [11–16], дзіця стала разглядацца не толькі на сенсорным узроўні, і нават не на перцептыўным, а як асоба, якая выкарыстоўвае для пазнання падставовы ўзровень катэгорый, як «суб'ект, які актыўна спазнае, інтэрпрэтуе свет, «разумее» прычынасць найпрасцейшых адносін і надзелены падставовай індывідуальнасцю» [15, с. 27].

Аўтар, аналізуючы даныя сваіх даследаванняў і даныя даследаванняў іншых аўтараў, імкнецца паказаць, што само развіццё і ўскладненне кагнітыўных рэпрэзентацый з'яўляецца няспынным працэсам, іерархічна арганізаваным і ўзаемаабумоўленым. Развіццё паняцця як адзінкі ведаў у дзіцячым узросце нельга параўнаць з развіццём навуковых паняццяў. Некаторыя бытавыя веды, якія ўзнікаюць спантанна і лёгка, з'яўляюцца ў перыяд маленства да таго, як дзеці вучацца разумець інструкцыі ці маніпуліраваць аб'ектамі. Паняцці немаўляці далёкія ад свядомых паняццяў дарослых, якія маюць справу з абстракцыямі. Аднак без падставовых пачатковых, неўсвядомленых паняццяў немаўляці, якія накіроўваюць і рэгулююць узаемадзеянне са светам, немагчыма сабе ўявіць кантынуальнасць развіцця мэтарэпрэзентацый чалавека. Асновай кагнітыўнай рэпрэзентацыі з'яўляецца інтэрсенсорнае ўзаемадзеянне.

Е. А. Сергіенка і А. У. Дазорцава ў лангіцюдным даследаванні вывучалі станаўленне ўспрыняцця і кагнітыўнага рашэння задач

з магчымасцю мануальнага пошуку схаваных аб'ектаў у немаўлячых ад 6 да 18-месячнага ўзросту [16]. Вынікі эксперыментальнага паказалі, што дзеці 6–8 месяцаў эфектыўна выконваюць толькі тыя задачы, якія не патрабуюць мануальных выканаўчых дзеянняў, бо яны адстаюць у магчымасцях рэпрэзентацыі схаванага аб'екта, паколькі абапіраюцца на шырокі кантэкст маторнай гатоўнасці дзіцяці. Гэтэрахроннасць развіцця ўспрыняцця аб'екта і магчымасць маторнага забеспячэння выканаўчых дзеянняў ставіць пад сумненне вядучую ролю практычных дзеянняў у развіцці канцэпцыі аб'екта. Базавая выбіральнасць успрыняцця, яе характар анцытыпацыі дазваляе меркаваць, што менавіта ўспрыняцце забяспечвае выбар мэты, арганізацыю і настройку маторных выканаўчых дзеянняў. Разам з тым успрыняцце і дзеянне ўтвараюць адзіную сістэму ўзаемадзеяння чалавека са светам. Апераджальная роля ўспрыняцця выяўляецца пры вызначэнні задач, мэт, якія стаяць перад маторнымі кампанентамі адзінага цыклу ўзаемадзеяння [15, с. 32].

Вынікі кластэрнага і карэляцыйнага аналізу дысертацыйнага даследавання А. У. Дазорцавай [4], выкананага пад кіраўніцтвам Е. А. Сергіенка паказалі, што найбольш выразная сувязь паміж арганізацыяй маторыкі і выкананнем кагнітыўных задач выяўляецца ва ўзросце 7 месяцаў. Яна слабне ва ўзросце 1 года і не праяўляецца ў паўтары гады. Гэта дазваляе сцвярджаць, што выканаўчыя дзеянні дзіцяці залежаць у большай ступені ад яго маторнага развіцця. Няўдачы пры выкананні задач Ж. Піажа аўтар звязвае з няўдалай арганізацыяй выканаўчага дзеяння, а не з адсутнасцю ўяўленняў пра аб'ект, з негатоўнасцю дзяцей да года здзяйсняць тармажны кантроль першага дзеяння, планаваць і арганізоўваць два паслядоўныя дзеянні, інтэграваць іх з умовамі задачы, што неабходна для яе выканання. Даследчыкі разглядаюць успрыняцце не як працэс, які папярэдняе ўяўленню, а як

уклучаны ва ўяўленне на самых першых этапах развіцця.

Е. А. Сергіенка таксама было ўстаноўлена, што ўплыў фактараў індывідуальнага асяроддзя ва ўзросце аднаго года невялікі, у 5–8 разоў ніжэй за паказчыкі агульнага асяроддзя, што сведчыць пра адносна нізкую індывідуалізацыю ўплыву асяроддзя на ментальнае развіццё. Павышэнне генетычнага ўкладу ў развіццё ментальных магчымасцей ва ўзросце двух гадоў супадае з істотным падзеннем паказчыкаў ментальнага развіцця і рэарганізацыяй фактарных структур кагнітыўных здольнасцей. Такі ўзроставаы дыяпазон звязаны з крытычным перыядам развіцця. Паколькі А. С. Ягоравай [5] былі атрыманы аналагічныя даныя ў даследаванні падлеткавага перыяду, напрошваецца выснова, што менавіта ў крытычныя перыяды развіцця назіраецца павелічэнне генетычнага ўплыву на ментальнае развіццё.

У замежнай псіхалогіі працы адной з вядучых даследчыц пазнавальнага развіцця немаўлят Е. S. Spelke і яе калег [19–20] былі накіраваны на доказ двух асноўных тэзісаў аб прыродзе кагнітыўнага развіцця. Было адзначана, што малыя дзеці ўспрымаюць прычыннасць і таму могуць уяўляць стан свету і прагназіраваць яго змены, прычым без працяглага вопыту ўспрыняцця і дзеяння. Другі тэзіс абвяшчае наяўнасць ядра ведаў у немаўлят. Аднак аўтары нічога не кажуць пра яго прыроду.

Паводле эксперыментальных даных Рэнэ Баяржон, дзіця з 2,5 месяцаў разумее, што прадмет працягвае існаваць пасля таго, як знікае з поля зроку. Яно з цяжкасцю можа прадбачыць, калі прадмет знікне з вачэй. Аднак здольнасці дзіцяці ў гэтай сферы хутка развіваюцца па меры таго, як яно пачынае адрозніваць адпаведныя пераменныя. Развіццё ўяўленняў немаўляці пра заканамернасці знікнення прадметаў за перашкодай альбо іх з'яўлення адпавядае той жа схеме – пачатковая канцэпцыя «ўсё альбо нічога» змяняецца паслядоўнасцю пераменных. У сітуацыі змяшчэння прадмета ў кантэйнер дзеці выяўляюць тыя самыя пераменныя, якія ім ужо знаёмыя па сітуацыі знікнення прадмета. Дзеці ўспрымаюць знікненне прадмета за перашкодай і яго змяшчэнне ў кантэйнер як падзеі, што належаць да розных катэгорый, і асвойваюць гэтыя катэгорыі асобна. Уяўленне пра непарыўнасць – гэта не больш чым накіравальная працэсу набыцця ведаў. Аднак інтэрпрэтацыя атрыманых ёй эксперыментальных даных з пазіцыі гіпотэз перцэптыўнага жадання і пераносу спадзяванняў не з'яўляецца дастаткова пераканаўчай.

Лінда Сміт [17] лічыць, што задача ў галіне псіхалогіі развіцця – праясніць працэсы, прычынна-выніковыя ланцугі, дзякуючы якім

паўстаюць псіхічныя новаўтварэнні. Канцэпцыя структур прыроджаных ведаў не адпавядае дадзенай мэце. Праблема, што стаіць перад даследчыкам у тым, каб зразумець, як веды паўсталі, а не адкуль яны з'явіліся.

Многія псіхічныя структуры маленькага дзіцяці знаходзяцца яшчэ ў зародкавым стане, аднак яго псіхіка ацэньваецца дарослым. У сістэме «дзіця–дарослы» апошні займае цэнтральнае месца, які няспынна вырашае замест дзіцяці, якім яно павінна стаць і што яму патрэбна ў дадзенай сітуацыі і ў дадзены момант. Пры гэтым сам дарослы часта не здольны стаць на месца маленькага дзіцяці і ацаніць сітуацыю з яго, дзіцяці, пункту погляду. Такі «эгацэнтрызм» дарослых праяўляецца ў імкненні мерыць дзіця па сабе, зыходзячы са сваёй уласнай пазіцыі. Дзіця пры гэтым губляе сваю самакаштоўнасць і сапраўдную якасную своеасаблівасць. Атрымліваецца, што пры вывучэнні генезісу фармальна-лагічных аперацый, уласцівых развітаму інтэлекту дарослага чалавека, Ж. Піажэ сам апынуўся ва ўладзе дарослага «эгацэнтрызму».

У галіне вывучэння мыслення дзіцяці дашкольнага ўзросту можна адзначыць рост зацікаўлення да разгляду станаўлення і развіцця новых форм мыслення. Так, М. Я. Веракса [2–3] вывучаў развіццё перадумоў дыялектычнага мыслення ў дашкольнікаў, якое, на яго думку, накіравана на пераўтварэнне супярэчлівых праблемных сітуацый. У іх дзіця выяўляе ўласціваасці, якія ўзаемавыключаюць адна адну. Генезіс дыялектычнага мыслення, як новая і не дастаткова глыбока вывучаная лінія разумовага развіцця, вызначаецца ўтварэннем асаблівых разумовых дзеянняў, якія дазваляюць здзяйсняць спецыфічныя пераўтварэнні праблемных сітуацый. Галоўная яго асаблівасць у тым, што сродкамі выступаюць ўзаемавыключныя адносіны пазнаваемага аб'екта. Развіццё дзеянняў дыялектычнага мыслення шчыльна звязана з развіццём гнуткасці, дынамічнасці сродкаў мыслення, якія разумеюцца ў традыцыйным сэнсе.

Вывучэнню лагічнага і творчага мыслення, адной з важнейшых уласціваасцей якога з'яўляецца здольнасць даследаваць і аналізаваць сітуацыі з мноствам узаемазвязаных фактараў, якія выклікаюць складаную карціну наступстваў, прысвечана праца А. М. Падзьякава [9]. У праведзеным ім і яго калегамі цыкле эксперыментаў з удзелам больш за 200 паддаспытных 5–6 год было паказана, што падчас самастойнага даследавання розных спецыяльна распрацаваных мнагафактарных аб'ектаў (праблемных цацак) дашкольнікі здольныя здзяйсняць няпоўны, але дастаткова эфектыў-

ны камбінаторны перабор фактараў і разумець мнагафактарныя механічныя, матэматычныя і лагічныя залежнасці. На падставе сфармуляваных ім прынцыпаў распрацоўкі сістэмы мнагафактарных аб'ектаў для даследавання і фарміравання мыслення дзяцей вылучаны некаторыя новыя накірункі развіцця пабудаванай раней сістэмы і распрацаваны адпаведныя аб'екты.

Варта адзначыць, што аб'ектам вывучэння сталі не толькі новыя віды мыслення ў дашкольным узросце. Так, гнуткасць мыслення як яго ўласцівасць, вывучалася, галоўным чынам, у малодшым школьным і падлеткавым узростах. Е. С. Ермакова [6] вывучала гнуткасць мыслення ў дзяцей ужо з чатырохгадовага ўзросту. Пад гнуткасцю яна разумела здольнасць пераўтвараць спосабы рашэння задач і знаходзіць новыя сродкі дзейнасці мыслення ў адпаведнасці са змененымі ўмовамі. На яе думку, гнуткасць мыслення ў працэсе функцыянавання вобразнага віду мыслення выступае як працэс аперыравання ўяўленнямі на ўзроўні двух планаў: актуальнага і патэнцыяльнага. У актуальным плане аб'ект адлюстроўваецца пры дапамозе апэратыўнага вобраза, зыходзячы з умоў вырашаемай задачы, а ў патэнцыяльным – у сукупнасці розных уласцівасцей і адносін па-за вырашаемай задачай.

Крыху іншы накірунак у вывучэнні мыслення дзяцей выконваецца на падставе распрацаваных эксперыментальных сістэм, накіраваных на павышэнне ўзроўню пазнавальнага развіцця вучняў у пачатковай і сярэдняй школе (напрыклад, Л. У. Занкова і У. У. Давыдава ў пачатковай школе). Тут галоўны накірунак – унясенне змен у змест і метады навучання школьным дысцыплінам.

Так, праца Е. Г. Кузьміной [8] была накіравана на ацэнку развіццявага характару сістэм навучання і здзяйсненне яго праверкі ва ўмовах дыдактыка-метадычнай сістэмы пачатковага навучання Л. У. Занкова. Меркавалася, што сістэма развіццявага навучання Л. У. Занкова найбольш эфектыўна служыць развіццю кагнітыўных структур малодшых школьнікаў і, як вынік гэтага, узровень інтэлектуальнага развіцця дзяцей, што навучаюцца па сістэме Занкова, можа быць значна вышэйшым, чым у дзяцей пры традыцыйным навучанні. Яе праца была выканана на падставе падыходу ў тэорыі разумовага развіцця Н. І. Чупрыкавай. Аўтарам было ўстаноўлена, што ўзровень інтэлектуальнага развіцця вучняў эксперыментальных класаў да канца трэцяга года навучання па сістэме Л. У. Занкова значна вышэй, чым у трэцякласнікаў, якіх навучалі па традыцыйнай сістэме.

У даследаванні І. І. Ільясава і Е. В. Хіжняковай [7] вывучалася пазнавальнае развіццё вучняў трэціх класаў школы-гімназіі, якія навучаліся паводле сістэмы Д. Б. Эльконіна – У. У. Давыдава, і вучняў трэціх класаў тэхнічнай гімназіі па звычайнай сістэме навучання ў спалучэнні з курсам Ільясава, які прадугледжвае заняткі, накіраваныя на развіццё лагічнага мыслення, памяці, увагі, мовы, разумення тэксту, сімвалічнай дзейнасці і мадэлявання, унутранага плана дзеяння, рэфлексіўнасці і адвольнасці.

Вынікі карэляцыйнага аналізу паказалі, што у Д-школьнікаў (тых, што навучаліся паводле праграмы У. У. Давыдава) «прычынна-выніковыя сувязі» адмоўна карэлююць з «інтэгральным паказчыкам па рэфлексіі», «здольнасцю даць вербальную справаздачу» і «прадуктыўнай рэфлексіяй» (слаба праяўленая); «класіфікацыя» адмоўна карэлюе з «аналізам слоўна-лагічным». У І-школьнікаў (якія навучаліся па праграме І. І. Ільясава) «прадуктыўная рэфлексія» адмоўна карэлюе з «аналізам наглядна-вобразным». Інакш кажучы, у Д-выбарцы назіраецца як бы «пазбаўленне» ад іншароднай здольнасці, асновай рэфлексіі і аналізу з'яўляюцца не фармальна-лагічныя здольнасці, што адпавядае канцэпцыі У. У. Давыдава.

Пад кіраўніцтвам і пры ўдзеле Т. М. Савельевай [10, с. 27] у 2001 годзе выканана фундаментальнае даследаванне па праблеме «Тэарэтычнае мысленне ў структуры навучання і развіцця чалавека ва ўмовах сучаснай няспынай адукацыі». Пры «далейшым удасканаленні сістэмы адукацыі ў новай сацыякультурнай і сацыяэканамічнай сітуацыі мэтазгодна ўлічваць узроставыя этапы ў развіцці чалавека, далучаць яго да працэсу пазнання на падставе ўнутраных матываў навучання, развіваць не толькі эмпірычнае, але і тэарэтычнае мысленне і свядомасць. Гэта дазволіць яму без асаблівых перагрузак і стамлення развівацца і захоўваць псіхічнае здароўе, паколькі ўсе складнікі тэарэтычнага мыслення (аналіз, планаванне, рэфлексія) забяспечваюць яму магчымасць усведамляць не толькі вынік, але і працэс сваёй жыццядзейнасці на кожным этапе жыццявага шляху».

Аднак пакуль яшчэ даводзіцца канстатаваць, што антагенетычныя даследаванні інтэлектуальнай дзейнасці на сённяшні дзень з'яўляюцца даволі рэдкімі. Адна з такіх прац была праведзена І. О. Чараянам [18]. У ёй аналізуецца асаблівасці фарміравання ўзаемасувязей паміж асобнымі паказчыкамі інтэлектуальнага развіцця дзяцей ад 7 да 14 год і дарослых з розным каэфіцыентам інтэлектуальнага развіцця. Мэтай яго даследавання было вывучэнне

гетэрахроннасці станаўлення інтэлектуальных функцый у антагенезе, дынаміка ўтварэння ўзаемасувязей паміж асобнымі параметрамі інтэлектуальнага развіцця і параўнальны аналіз асаблівасцей гэтага працэсу.

Ён выявіў, што адрозненні ў механізмах апрацоўкі інфармацыі ў асоб, якія адрозніваюцца паводле ўзроўню інтэлектуальнага развіцця ў малодшым школьным узросце, абумоўлены параметрамі індуктыўнага мыслення, што гаворыць пра вялікую ўдзельную вагу аперацый абагульнення і абстрагавання ў суперінтэлектуалаў. Асноўная тэндэнцыя, якая адлюстроўвае ўдасканаленне разумовай дзейнасці ў перыяд ад 7 да 11 год – пераважнае развіццё здольнасці да высноў. Асноўная характарыстыка інтэлектуальнага развіцця ў гэтым узросце – гэта тое, што асобныя здольнасці, якія складаюць структуру ўсяго інтэлекту, існуюць дастаткова аўтаномна. Працэс індывідуальнага развіцця адбываецца не толькі шляхам удасканалення асобных функцый, але і аб'яднання іх у адзіную ўзаемазвязаную сістэму.

З усяго вышэй сказанага можна зрабіць выснову, што інтэлектуальнае развіццё падчас антагенезу звязана з фарміраваннем сістэмы ўзаемасувязей паміж асобнымі параметрамі разумовых працэсаў і іх узмацненнем. Працэс удасканалвання інтэлектуальных уласцівасцей у антагенезе мае спецыфічныя рысы. Паказчыкі разумовай дзейнасці, якія вызначаюць якасныя адрозненні інтэлектуальнага ўзроўню, аб'ядноўваюцца ў сістэму ўзаемасувязей, якая найперш фарміруецца ў антагенезе на самых ранніх этапах развіцця.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Байаржон Р. Представления младенцев о скрытых объектах: ответ на три возражения // Иностранная психология. 2000. № 12. С. 12–34.
2. Веракса Н. Е. Возникновение и развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1991.
3. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество. Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 5–14.
4. Дозорцева А. В. Развитие когнитивных способностей и моторных исполнительных действий в раннем онтогенезе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
5. Егорова Е. С. Развитие как предмет психогенетики: роль генотипа и среды в возрастных изменениях структуры психологических признаков : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2000.
6. Ермакова Е. С. Генезис гибкости мыслительной деятельности в детском возрасте // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 3. С. 74–82.
7. Ильясов И. И., Хижнякова Е. В. Сравнительная эффективность двух подходов к познавательному развитию школьников // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998. № 2. С. 20–27.
8. Кузьмина Е. Г. Дифференцированность когнитивных структур младших школьников при традиционном и развивающем обучении : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
9. Поддъяков А. Н. О реализации принципов разработки многофакторных объектов для изучения мышления детей // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998. № 2. С. 31–42.
10. Савельева Т. М. Психологические особенности развития мышления человека // Адукацыя і выхаванне. 2004. № 10. С. 23–27.
11. Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе. М., 1992.
12. Сергиенко Е. А. Дискуссия о происхождении знаний // Иностранная психология. 2000(а). № 12. С. 3–12.
13. Сергиенко Е. А. Истоки познания: онтогенетический аспект // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 4. С. 43–54.
14. Сергиенко Е. А. Когнитивная репрезентация в раннем онтогенезе человека // Ментальная репрезентация: динамика и структура. М., 1998. С. 135–163.
15. Сергиенко Е. А. Современное состояние исследований когнитивных процессов // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 2. С. 25–32.
16. Сергиенко Е. А., Дозорцева А. В. Соотношение восприятия и действия в младенческом возрасте // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 5. С. 23–25.
17. Смит Л. Обладают ли младенцы врожденными структурами знания? Другая сторона вопроса // Иностранная психология. 2000. № 12. С. 35–49.
18. Чораян И. О. Онтогенетические аспекты совершенствования интеллектуальной деятельности // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 3. С. 45–55.
19. Spelke, E. S., Kats, G., Purcell, S.E., Ehrlich, S. M., Breinlinger, K. Early knowledge of object motion: Continuity and inertia // Cognition. 1994. Vol. 51 P. 131–176.
20. Spelke, E. S., Phillips, A., Woodward, A.L. Infants knowledge of object motion and human action / In D.Sperber, D.Premack (Eds.), Causal cognition: A multidisciplinary debate. Oxford, UK: Clarendon Press. 1995. P. 44–78.

#### SUMMARY

Review of contemporary research of cognitive development is presented. The main areas of investigation such as psychophysics, cognitive representation, different types of thinking and different systems of education, which influence upon cognitive development of a child were elaborated. The peculiarities of interrelation between different indices of intellectual development in different ages are also analyzed. All these studies are directed to integrate cognitive psychology into the framework of developmental psychology.

УДК 37.015.3

Л. Ф. Мірзаянава

## КАНЦЭПТУАЛЬНЫЯ І ФАКТЫЧНЫЯ КРЫТЭРЫІ КРЫЗІСАЎ У АДАПТАЦЫІ СТУДЭНТАЎ ДА ПЕДАГАГІЧНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ

Сучасная псіхалогія прызнае асаблівую значнасць крытэрыяў пры вынясенні даследчых ацэнак, неабходнасць іх стараннага прадумвання, наяўнасці выразнага ўяўлення пра тое, што вымяраеш. Тлумачыцца гэта тым, што вылучаныя крытэрыі прыцягваюцца для прыняцця важных рашэнняў, выступаюць ў якасці стандартаў, дзякуючы якім аб'екты і працэдурны ацэньваюцца з мэтай вызначэння іх якасці [3, с. 71].

Для ацэнкі працэсуальнага і выніковага аспектаў прафесійнай адаптацыі, у сваю чаргу, важна вызначыць крытэрыі, на падставе якіх можна ажыццявіць ацэнку эфектыўнасці прыстасавання суб'ектаў да канструяванай прафесійнай рэальнасці на этапе вузаўскага навучання.

Ацэнка эфектыўнасці спецыяльна распрацаваных і выкарыстоўваемых у вучэбна-выхаўчым працэсе ВНУ сродкаў адаптацыі павінна быць заснавана на сукупнасці крытэрыяў папярэджальнай адаптацыі да педагагічнай дзейнасці, якая трактуецца намі як кіруемы працэс уваходжання студэнтаў у новае асяроддзе жыццядзейнасці (рэальнае вузаўскае і мадэліраванае прафесіянальнае) шляхам стварэння адпаведных умоў для функцыяніравання псіхалагічных механізмаў асобы на кагнітыўным, эмацыянальным, матывацыйным і паводзінным узроўнях, вынікам чаго з'яўляецца папярэджанне або змякчэнне адмоўных праяў крызісаў [2, с. 64]. Апошняя (папярэджанне або змякчэнне) разглядаецца намі ў якасці вядучага крытэрыю папярэджальнай дзейнасці.

У навуковай літаратуры ўтрымліваецца рэкамендацыя аб мэтазгоднасці першапачатковага разгляду канцэптуальнага крытэрыю. Канцэптуальны крытэрыі – гэта тэарэтычны канструкт, ідэальная сукупнасць фактараў [3, с. 71], якія характарызуюць у нашым выпадку крызісы, што перажываюць студэнты ў прафесіянальнай адаптацыі. Крызіс у адаптацыі інтэрпрэтуецца намі як этап адаптацыйнага працэсу. У рамках гэтага этапа рэзка пагаршаюцца паказчыкі адаптаванасці суб'ектаў. Зніжэнне паказчыкаў адаптаванасці суправаджаецца негатыўнымі эмацыянальнымі перажываннямі. Апошнія – вынік неадэкватнага рэагавання на патрабаванні новага асяроддзя, а таксама змен (у негатыўны бок) іх уяўленняў пра ўласную паспяховасць і кампетэнтнасць у рашэнні вучэбна-прафесіянальных задач.

У такой інтэрпрэтацыі крызіс у адаптацыі – гэта тэарэтычная абстракцыя, якая характарызуе непаспяховасць прыстасавання. Ён не з'яўляецца рэальным фактарам, які падлягае вымярэнню. Знайсці спосаб пераўтварэння дзенага канцэптуальнага крытэрыю ў вымяральны азначае ўстанавіць фактычныя крытэрыі, якія неабходна вымераць. З улікам таго, што адаптацыя да педагагічнай дзейнасці – з'ява шырокая, што студэнт адаптуецца да розных сфер дзейнасці (камунікатыўная, вучэбная, прафесіянальная), мэтазгодна для кожнай з іх вылучыць сваю сукупнасць фактараў, якія характарызуюць працяканне крызісаў у дыдактычнай, сацыяльна-псіхалагічнай і прафесіянальнай адаптацыі. Гэта найперш. Па-другое, вызначаныя намі фактычныя фактары павінны супадаць з канцэптуальным: чым большая адпаведнасць, тым вышэйшая рэлевантнасць і меншая кантамінацыя крытэрыю. А гэта азначае, што фактычныя крытэрыі будуць вымяраць тое, што не адрозніваецца ад канцэптуальнага і тое, што, безумоўна, з ім звязана [3, с. 73]. Па-трэцяе, выбіраемыя крытэрыі крызісаў у адаптацыі да педагагічнай дзейнасці павінны быць аб'ектыўнымі і суб'ектыўнымі. Апошняя тлумачыцца тым, што адзін паказчык суб'екта, які непаспяхова адаптуецца ці адаптаваўся, не з'яўляецца вычарпальным. Непаспяховасць адаптацыі як сведчанне перажываемага крызісу – з'ява шматфактарная, і мы вымушаны ўлічваць гэта пры адборы крытэрыяў. І, нарэшце, па-чацвёртае, важна прадугледзець выкарыстанне дынамічных крытэрыяў крызісаў. Абумоўлена гэта тым, што прафесіянальная адаптацыя носіць працэсуальны характар, адаптаванасць студэнтаў не з'яўляецца стабільнай нават у рамках крызіснага перыяду [3, с. 103]. Адсюль змены крытэрыяў крызісаў у адаптацыі мэтазгодна вывучаць на працягу доўгага перыяду з выкарыстаннем як педагагічнай перыядызацыі (указваюцца семестры), так і часовай (указваюцца месяцы).

Для пачатку разгледзім крызіс у адаптацыі да педагагічнай дзейнасці. Выкарыстаем наступныя фактары:

- а) узнікненне ў працэсе ўваходжання суб'ектаў у новае адукацыйнае асяроддзе;
- б) выразнасць межаў яго пачатку і заканчэння;
- в) рэзкае зніжэнне паказчыкаў адаптаванасці;
- г) адмоўныя эмацыянальныя перажыванні.

Першыя два ўказаныя канцэптэуальныя крытэрыі (а, б) маюць на ўвазе выкарыстанне дынамічных фактычных крытэрыяў крызісу, пра што было сказана вышэй. Трэці і чацвёрты дыктуюць, акрамя вышэйсказанага, неабходнасць вызначэння таго, што падразумяваецца пад кожным з вылучаных відаў крызісаў у адаптацыі да педагагічнай дзейнасці.

Гаворачы пра дыдактычны крызіс у адаптацыі, карыстаемся фактарам непаспяховай адаптацыі студэнтаў да вучэбна-прафесіянальнай дзейнасці ў ВНУ. Непаспяховыя ў дыдактычнай адаптацыі студэнты перажываюць сур'ёзныя цяжкасці ў перыяд прывыкання да зместу і тэхналогій вузаўскай адукацыі (формы і метады навучання; формы і метады кантролю і ацэнкі ведаў, навываў, уменняў), якія правакуюць зніжэнне паказчыкаў адаптаванасці асобы на розных узроўнях. Перажыванне крызісу прафесіянальнага выбару сведчыць пра непаспяховасць студэнта ў прафесіянальнай адаптацыі. Ажыццяўляемая пасродкам засваення зместу прафесіянальнай дзейнасці, спосабаў рашэння яе задач, фарміравання прафесіянальна важных характарыстык (перадумоў будучай самастойнай дзейнасці), адаптацыя студэнтаў да педагагічнай дзейнасці супраджаецца негатыўнымі зменамі ў кагнітыўнай і эмацыянальнай сферах асобы. Для выяўлення фактычных крытэрыяў крызісу ўзаемаадносін скарыстаемся фактарам непаспяховасці студэнта ў сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі.

Такім чынам, зніжэнне паказчыкаў адаптаванасці, эмацыянальныя перажыванні – два важных канцэптэуальных крытэрыі, якія вызначаюць крызісы ў адаптацыі студэнтаў да педагагічнай дзейнасці.

Фактычнымі ж крытэрыямі для вымярэння вышэйразгледжаных канцэптэуальных у дыдактычнай адаптацыі будуць выступаць паспяховасць і самаэфектыўнасць студэнтаў у вучэбна-прафесіянальнай дзейнасці пры ўваходжанні ў адукацыйнае асяроддзе ВНУ, іх дынаміка ў рамках крызіснага перыяду. У значнай меры будуць адлюстроўваць канцэптэуальныя крытэрыі (дыдактычны крызіс) паказчыкі трывожнасці студэнтаў, іх актыўнасць, жаданне вучыцца, самаадчуванне і настрой. Для вымярэння характарыстык крызісу ўзаемаадносін выкарыстаем індывідуальныя (сацыяметрычны статус, задаволенасць узаемаадносін у групе, дынаміка ўяўленняў аб групе, узаемаадносін у ёй, трывожнасць, дэтэрмінаваныя праблемамі і страхамі ў адносін з выкладчыкамі і равеснікамі) і групавыя паказчыкі (узровень спрыяльнасці ўзаемаадносін у групе (УСУ), індэкс ізаляванасці (II) на розных этапах адаптацыйнага працэсу. Каб выявіць асноўныя ха-

рактэрныя рысы крызісу прафесіянальнага выбару, варта вивучыць у дынаміцы ўяўленні студэнтаў аб прафесіі настаўніка, задаволенасць іх прафесіянальным выбарам.

На нашу думку, адлюстраваныя намі фактычныя крытэрыі адпавядаюць канцэптэуальным і дастатковым для іх прадстаўлення. Зафіксаваныя намі змены ў псіхічнай сферы студэнтаў на розных этапах адаптацыйнага працэсу – сведчанне працякання крызісаў у адаптацыі да педагагічнай дзейнасці, вынік іх рэагавання на ўздзеянні рэальнага і канструяванага асяроддзя.

Праведзеныя намі з выкарыстаннем вылучаных крытэрыяў даследаванні паказалі, што крызісы ў адаптацыі да педагагічнай дзейнасці не маюць непасрэдных адносін ні да аднаго з вядомых у псіхалогіі і апісаных у навуковай літаратуры крызісаў. Крызісы ў адаптацыі – гэта крызісы прыстасавання, якія маюць адносіны да прафесіяналізацыі (асваенне суб'ектамі адаптацыі педагагічнай дзейнасці). Устаноўлены іх адрозненні ад вядомых у псіхалогіі крызісаў узроставага развіцця (Л. С. Выгоцкі, Д. Б. Эльконін), трактуемых як «асаблівыя, адносна непрацяглыя па часе (да года) перыяды антагенезу, што характарызуюцца рэзкімі псіхалагічнымі зменамі», як нарматыўныя працэсы, неабходныя для нармальнага развіцця асобы [4]. Гэта ўзнікненне іх пры пераходзе суб'екта ад адной адукацыйнай ступені да другой, выразнасць мяжы пачатку, меншая працягласць па часе працякання (для значнай большасці адпавядаюць), множнасць адначасова перажываемых крызісаў (дыдактычны крызіс, крызіс прафесіянальнага выбару, крызіс узаемаадносін) і адмоўныя эмацыянальныя перажыванні цяжкасцей вучэбна-прафесіянальнай дзейнасці, асэнсаванне іх.

Выяўлена нятоеснасць крызісаў у адаптацыі да педагагічнай дзейнасці і псіхасацыяльных крызісаў (Э. Эрыксон). У адрозненне ад апошніх (абумоўлены праходжаннем індывідам васьмі стадый ад нараджэння да канца сваіх дзён) крызісы ў адаптацыі – гэта крызісы прыстасавання, перажываемыя суб'ектам на адным з этапаў адаптацыйнага працэсу пры ўваходжанні ў вузаўскую і канструюваную прафесіянальную рэальнасць. У тэорыі папераджальнай адаптацыі студэнтаў да педагагічнай дзейнасці крызісыносяць сацыяльна-псіхалагічны характар, узнікаюць пры ўваходжанні ў новае адукацыйнае асяроддзе. Як паказалі праведзеныя даследаванні, магчыма папярэджванне і змякчэнне іх адмоўных праяў шляхам стварэння адпаведных умоў, выкарыстання адаптуемых сродкаў. Наадварот, псіхасацыяльныя крызісы ў Э. Эрыксона непазбежныя, прад-

вызначаны генетычна з прычыны прадвызначанасці стадый асобаснага развіцця [5–6].

Важнае адрозненне крызісаў у адаптацыі ад псіхасацыяльных крызісаў – адлюстраванне ў іх сімптоматыцы не толькі змен у эмацыянальнай, матывацыйнай і паводзіннай сферах асобы студэнта, але і кагнітыўнай сферы, абумоўленых як асваеннем вучэбна-прафесійнай дзейнасці, так і зносінамі з выкладчыкамі і равеснікамі. І, нарэшце, у тэорыі перадавальнай адаптацыі да педагагічнай дзейнасці «крызіс» і «дэадаптацыя» не сінанімічныя паняцці. Дэадаптацыя – гэта адсутнасць адаптаванасці, крызіс – спецыфічны варыянт адаптуемасці суб'екта.

Такім чынам, выкарыстанне канцэптуальных і фактычных крытэрыяў для вывучэння даследуемага феномена дазволіла ўстанавіць, што крызіс у адаптацыі да педагагічнай дзейнасці – гэта самастойны спецыфічны від крызісу, крызіс прыстасавання.

УДК 159.955:811.161.3

Дз. М. Тушынскі

## СПЕЦЫФІКА РАЗУМЕННЯ БЕЛАРУСКАГА ТЭКСТУ ЯК ПРАЦЭС РАШЭННЯ МАЎЛЕНЧАРАЗУМОВАЙ ЗАДАЧЫ

Значная частка сучасных даследчыкаў разглядае разуменне ў звязцы з разумовымі працэсамі (Ю. Д. Абрэян, А. Вежбіцка, М. І. Жынкін, Д. Фоллесдал і інш.). В. А. Арцёмаў, А. А. Смірноў, Н. А. Мянчынская адносяць разуменне да разумовых працэсаў, Л. С. Цвяткова ўказвае, што ў навіейшых працах разуменне разглядаецца як кампанент мыслення [10, с. 297].

Адпаведны падыход уласцівы і большасці даследчыкаў успрымання і разумення тэкстаў у парадыхмах псіхалінгвістыкі і псіхалогіі маўлення. І. А. Зімняя паказвае, што ўспрымання маўлення з'яўляецца сэнсавым успрыманням, паколькі «нармальна ўключае акт асэнсавання» [2, с. 297]. Сэнсавое ўспрымання азначаецца як складаная перцептыўна-разумова-мнемічная дзейнасць. Такі падыход быў уласцівы ўсім савецкім працам па ўспрымання маўлення [2, с. 311].

І. А. Зімняя адзначае прыхільнасць большасці сучасных аўтараў да мадэлі ўспрымання маўлення «аналіз праз сінтэз», прапанаванай К. Стывенсам і М. Халле [2, с. 333]. Указваецца, што нягледзячы на адсутнасць агульнай тэорыі ўспрымання, усе асноўныя мадэлі

### ЛІТАРАТУРА

1. *Выготскі Л. С.* Псіхалогія. М., 2000.
2. *Мірзаянова Л. Ф.* Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы предупреждения и смягчения). Мн., 2003.
3. *Мучинский П.* Психология, профессия, карьера. Серия «Мастера психологии». 7-е изд. СПб., 2004.
4. Психология : словарь / под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Я. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1996.
5. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб., 1996.
6. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / общ. ред и предисл. А. В. Толстых. М., 1996.

### SUMMARY

*In the article the conceptual and actual criteria of the crises in the adaptational of students to pedagogical activities are presented.*

(К. Стывенса і М. Халле, Д. Фрая, Ч. Осгуда, М. Жынкін і інш.) утрымліваюць наступныя агульныя моманты:

1. Пераўтварэнне сігнала ў яго ўяўленне;
2. Элемент прыняцця рашэння;
3. Дзейнасць па вылучэнні гіпотэз.

Заўважым, што дадзеныя моманты характарызуюць успрымання маўлення як разумовы працэс.

У кантэксце дзейнаснага падыходу сэнсавое ўспрымання маўлення разглядаецца як дзейнасць, якая, адпаведна, мае свой прадмет – думку або, дакладней, яе раскрыццё. На розных моўных узроўнях успрымання думка аб'ектывізавана па-рознаму. На ўзроўні звышфразавых адзінстваў (звязнага тэксту) думка можа быць прадстаўлена ў выглядзе схемы адносінаў яго дэнататаў (М. І. Жынкін), плана зместу тэксту, макра- і мікраструктуры прапазіцый (У. Кінч, Т. А. Ван Дэйк) і г. д., у залежнасці ад формы апісання сэнсавай структуры тэксту. У ходзе перцептыўна-разумова-мнемічнай дзейнасці (яна ж – разуменне) рэцыпіент асэнсоўвае сувязі дэнататаў або прапазіцый, чым дасягаецца разуменне. У працэсе разумення ў свядомасці ўтвараецца прапазіцыйная рэпрэзентацыя тэксту, якая ўдакладняецца суадня-



сеннем тэкставай інфармацыі са знешнім і ўнутраным (веды, устаноўкі) кантэкстам.

А. Р. Лурья для разумення тэксту вылучае ў якасці асноўных разумовых працэсаў, аналіз і сінтэз, якія неабходныя для вылучэння сэнсавых ядраў тэксту і аб'яднання сэнсавых частак, антыцыпацыю і разуменне падтэксту [5, с. 377]. В. В. Знакаў і А. К. Ціхаміраў разглядаюць працэс разумення як працэс рашэння разумовай задачы [3]. Імі вылучаюцца тыпы чытачоў, якім пры разуменні тэксту ўласцівы прыёмы абстрактна-лагічнага і наяўна-вобразнага мыслення. Існуе шэраг падыходаў да маўленчага мыслення, адзін з якіх – разгляд яго як разумовых працэсаў пры прадукцыі і рэцэпцыі маўлення – дазваляе аб'яднаць усе разумовыя працэсы пры ўспрыманні пад агульным тэрмінам – маўленчае мысленне.

На сучасны момант спецыфіка разумення беларускага тэксту як маўленчаразумовага працэсу практычна не даследавана. У прыватнасці, не вызначана параўнальная якасць разумення тэкстаў аднолькавага зместу на беларускай і іншых мовах і параўнальная дамінантнасць беларускай мовы ў рашэнні задач на аснове тэкстаў.

А. А. Лявонцьеў прапануе паняцце псіхічна дамінантнай мовы як той, «... якая найшчыльней звязана з развіццём асобы і псіхічных працэсаў ..., асабліва мысленнем» [4, с. 219]. Можна дапусціць, што тая мова, на якой тэкст разумеецца лягчэй, будзе ў большасці выпадкаў дамінантнай. Для слабага валодання мовай характэрны цяжэйшы і маруднейшы працэс мыслення [1, с. 42, с. 176]. Адзначаецца запаволенасць асацыятыўнага працэсу, што, разам з адсутнасцю сувязі слоў малавядомай мовы з вобразамі, лічыцца прычынай цяжкасці думкі на ёй.

Складанасці ў ажыццяўленні маўленчаразумовага працэсу на недамінантнай мове вынікаюць у горшай якасці разумення тэкстаў. Ніжэйшая якасць разумення тэксту на малавядомай мове абумоўлена няправільным вылучэннем семантычных адзінак, няправільным сінтаксічным аб'яднаннем слоў, г. зн. недасканалай якасцю аналітыка-сінтэтычных працэсаў пры аперыраванні тэкставым матэрыялам [9]. На сённяшні дзень недастаткова акрэслена праблема фарміравання і развіцця новых маўленчаразумовых навыкаў і ўменняў пры вывучэнні новай мовы або удасканалвання наяўных.

Адзначаецца цяжкасць выражэння думкі на беларускай мове, фармальнасць асацыяцый у дашкольнікаў і малодшых школьнікаў, што можна інтэрпрэтаваць як паказчыкі недасканаласці маўленчаразумовых працэсаў [8]. Пры гэтым відавочна, што ў значнага працэнта на-

сельніцтва беларуская мова з'яўляецца дамінантнай. Наконт якасці разумення беларускага тэксту існуюць супярэчлівыя звесткі. Адзначаецца, што 75% першакласнікаў, для якіх беларуская – другая мова, правільна разумеюць тэкст [11, с. 81]. Пры гэтым маюцца звесткі аб кепскім разуменні беларускага тэксту [8]. Відавочна недастаткова якаснае разуменне беларускага тэксту пэўнай часткай дарослага насельніцтва. Такая амбівалентнасць абумоўлівае неабходнасць кантынুальнага падыходу да ступені валодання мовай у насельніцтва і вынікаючай кантынуальнасці якасці маўленчаразумовых працэсаў, неабходных для разумення тэкстаў.

Эксперыменты з мэтай даследавання разумення тэкстаў як разумовага працэсу праводзіліся, у прыватнасці А. М. Сакаловым, В. В. Знакавым і А. К. Ціхаміравым [3, 9]. Мэта нашага эксперыменту – вызначыць залежнасць якасці рашэння задачы, сфармуляванай у выглядзе тэксту, ад яе прад'яўлення на пэўнай мове, высветліць параўнальную дамінантнасць беларускай мовы ў рашэнні маўленчаразумовай задачы пры разуменні і ўплыву працягласці навучання на якасць рашэння. Падобныя мэты неаднаразова ставіліся ў эксперыментах па вывучэнні разумення розных тыпаў тэкстаў на замежных мовах. У кантэксте даследавання разумення на роднай мове з нявызначаным дамінантным статусам дадзенай мэты ставілася вельмі рэдка.

Галоўная эксперыментальная гіпотэза: якасць рашэння тэкставай задачы на беларускай мове адрозніваецца ад якасці яе рашэння на рускай. Абгрунтаванне гіпотэзы: разумовыя працэсы на недамінантнай мове запавольваюцца і ўскладняюцца, што адбываецца на якасці разумення. Для рашэння прапанаванай задачы неабходна звяртацца да тэксту на пэўнай мове. Тэарэтычна гэта ппатрабуе перапрацоўкі інфармацыі менавіта на гэтай мове. Рэцыпіент мае магчымасць або ажыццяўляць унутранае маўленне на мове тэксту, або ажыццяўляць унутраны пераклад. У апошнім выпадку працэс мыслення будзе запаволены, што мусіць адбіцца на выніках. Назапашаных на сённяшні дзень даных недастаткова, каб канкрэтызаваць гіпотэзу і зрабіць выснову аб тым, якая мова дамінантная ў нашым выпадку.

На наш погляд, правільнае рашэнне прапанаванай задачы на аснове тэксту патрабуе развітасці разумовага ўмення пераструктурызацыі тэкставай інфармацыі ў графічную рэпрэзентацыю тэкставых данататаў. Правільны адказ прадугледжвае і развітасць увагі, канцэнтрацыі, здольнасці абстрагавацца ад неістотных дэталей.

У эксперыменце выкарыстаны міжгрупавы план з выпадковай рандамізацыяй. Палова выбаркі, якая атрымала тэкст-задачу на беларускай мове будзе далей умоўна называцца «беларускай», на рускай мове – «рускай». Галоўная незалежная пераменная – мова (беларуская або руская), залежная – якасць рашэння.

Дадатковая незалежная пераменная 1 – працягласць навучання. Дадатковая гіпотэза №1: якасць рашэння станюцца карэліруе з курсам рэспандэнтаў. Дадатковая незалежная пераменная; 2 – спецыяльнасць рэспандэнтаў. Дадатковая гіпотэза №2: студэнты-філолагі лепеш рашаюць задачу на тэкставым матэрыяле, чым студэнты-гісторыкі. Абгрунтаванне гіпотэзы: напэўна, студэнты-філолагі больш працуюць з тэкстамі і ажыццяўляюць іх лагічны аналіз.

У якасці эксперыментальнага матэрыялу выкарыстаны ўрывак з беларускага [6] і рускага [7] перакладаў падручніка Д. Майерса «Псіхалогія». Тэксты двух перакладаў былі апрацаваны для прывядзення іх да максімальнай адпаведнасці. Ніжэй прыводзім беларускі варыянт

**Уважліва прачытайце тэкст і сфармулюйце асноўную думку параграфу, абзначаных нумарамі. Потым адкажыце на 2 пытанні ў апошнім параграфі**

#### **Расшчапленне мозга**

1. У 1961 годзе два нейрахірургі з Лос Анджэлеса Філіп Фогель і Джозэф Боген мелі намер прааперываць некалькі пацыентаў, хворых на эпілепсію. Хірургі выказалі меркаванне, што самыя цяжкія прыпадкі хваробы абумоўлены ростам і без таго надзвычай моцнай актыўнасці мозга, якая падтрымліваецца паміж правым і левым паўшар'ямі. А раз гэта так, то хірургі зацікавіліся, ці не змаглі б яны паставіць вострыя эпілептычныя прыпадкі пад кантроль, калі б парушылі ўзаемадзеянне паўшар'яў? Дзеля гэтага трэба было перарэзаць мазолістае цела (або корпус калосум) — шырокую паласу аксонавых валокнаў, якая злучае два паўшар'і.

2. У іх былі падставы меркаваць, што такая аперацыя не моцна пашкодзіць хворым. Псіхалагі Роджэр Сперы, Рональд Майерс і Майкл Газаніга ўжо раздзялялі так мозг катой і малпаў без цяжкіх наступстваў. Такім чынам, Фогель і Боген рашыліся на аперацыю. І што ж? Прыпадкі амаль зніклі, хворыя прыйшлі ў нармальны стан, а іх інтэлект і асабовыя якасці амаль не пацярпелі. Прачнуўшыся пасля аперацыі, адзін хворы нават пажартаваў, што ў яго «галава расшчэпліваецца ад болю».

3. Калі б вы пагутарылі з такім пацыентам з расшчэпленым мозгам, то вы, мабыць, не

заўважылі б нічога незвычайнага. Вы зразумелі б тады, чаму гадоў дзесяць таму нейрапсіхалаг Карл Лэшлі пажартаваў, што мазолістае цела існуе толькі для таго, «каб не даць магчымасць паўшар'ям прагінацца». Але жарты жартамі, а ўсё ж шырокая палоска, якая складаецца з 200 мільёнаў нервовых валокнаў, здольных перадаваць больш чым мільярд бітаў інфармацыі ў секунду з аднаго паўшар'я ў другое, павінна мець і больш важнае прызначэнне. Аказалася, што так яно і ёсць, а выявілі гэта і далі ключ да разумення спецыфічных функцый абодвух паўшар'яў якраз доследы Сперы і Газанігі.

4. Неўзабаве пасля адной з аперацый па расшчапленні мозга даследчыкі заўважылі, што калі яны клалі якую-небудзь рэч у левую руку пацыента, ён не адчуваў наяўнасці. Гэта не здзівіла даследчыкаў. Яны ведалі, што інфармацыя ад левай рукі ідзе да правага паўшар'я, а іх доследы над жывёламі паказалі, што правае паўшар'е не змагло б даслаць гэтую інфармацыю да зон левага паўшар'я, якія кантралююць мову. Калі Сперы і Газаніга правялі некалькі доследаў на ўспрыманне, былі атрыманы сенсацыйныя вынікі.

5. Нашы вочы так узаемадзеюць з мозгам, што калі мы глядзім проста перад сабой, то левая палова нашага поля зроку праз абодва вокі перадаецца на правае паўшар'е. І акурат гэтак жа правая палова поля зроку перадаецца толькі леваму паўшар'ю. Адна жанчына, у якой у выніку моцнага ўдару быў пашкоджаны ўчастак левага паўшар'я, адказны за зрок, час ад часу скардзілася, што медыцынскія сёстры не ставяць дэсерт або каву на яе паднос. Калі ж яна паварочвала галаву так, што паднос з'яўляўся ў правай частцы яе поля зроку (дзе кара левага паўшар'я магла яго візуальна ўспрыняць), яна звычайна ўсклікала: «А вось і ён! Але дзе ж ён быў раней?».

6. У здравым непашкоджаным мозгу інфармацыя, якая паступае толькі ў правае паўшар'е, хутка дасылаецца ў левае, якое яе вербалізуе. Але што здараецца са здравым ва ўсіх іншых адносінах чалавекам, у якога раздзелена мазолістае цела? Каб адказаць на гэтае пытанне, даследчыкі просяць пацыента з расшчэпленым мозгам глядзець на якое-небудзь азначанае імі месца. Затым яны дасылаюць інфармацыю ў левае або ў правае паўшар'і (яна то ў правай, то ў левай частцы поля зроку). І нарэшце працуюць з кожным паўшар'ем паасобку.

Скажыце, ці можаце вы адгадаць вынікі аднаго эксперыменту, у якім выкарыстана гэтая працэдура. Пакуль пацыент сядзіць, узіраючыся ў адну кропку на экране, слова HEART

(англ. 'сэрца') мільгае ў яго полі зроку: «НЕ» – у левай палове поля, а «ART» – у правай. Папершае, што ж, паводле іх слоў, бачылі пацыенты? Па-другое, калі іх папрасілі паказаць левай рукой, што яны бачаць — «НЕ» альбо «ART», – то што яны паказалі?

**Правільныя адказы: 1: ART, 2: НЕ.**

Рэспандэнтам было дадзена дадатковае заданне пісьмова сфармуляваць галоўныя думкі першых шасці параграфіў. Гэты від працы стымулюе вылучэнне асноўнага зместу, і пільнасць да яго. Як было акрэслена ў тэарэтычнай частцы, шэраг аўтараў зводзіць разуменне тэксту да вылучэння рэцыпіентам яго дэнататаў або галоўных ідэй. Час на рашэнне быў не абмежаваны. Пры гэтым, з мэтай фактычнага абмежавання і зняцця фрустрацыі рэспандэнтам было паведамлена, што а priori невядома, ці дастаткова ў тэксце інфармацыі, каб адказаць на пытанні. Яны былі вольныя абзначыць гэта ў якасці свайго адказу.

У эксперыменце прынялі ўдзел студэнты ўсіх курсаў факультэта беларускай філалогіі і культуры БДПУ, студэнты 1 курса факультэта рускай філалогіі БДПУ (130 чал. – эксперыментальная выбарка, 123 чал. – кантрольная), а таксама студэнты другога курса гістарычнага факультэта БДПУ (44 чал. – эксперыментальная выбарка, 44 чал. – кантрольная). Выбар рэцыпіентаў абумоўлены тым, што будучыя спецыялісты дадзеных спецыяльнасцей стануць эталонамі развіцця маўленчаразумовых уменняў для некалькіх пакаленняў навучэнцаў. З гэтай нагоды неабходна даследаваць ступень развіцця іх маўленчаразумовых уменняў.

Шматфункцыянальныя статыстычны крытэрыі Фішэра (ф) паказаў, што значнага адрознення паміж колькасцю правільных адказаў на першае пытанне ў выбарках няма. На другое пытанне значна ( $p < 0,01$ ) больш правільных адказаў дадзена ў «беларускай» выбарцы. Мы дапускаем, што правільны адказ толькі на адно з пытанняў можна палічыць часткова правільным адказам.

Правільна на абодва пытанні задачы ў беларускай выбарцы адказалі 12 чал. (9,23%), у рускай – 3 чал. (2,43%). Розніца значная ( $p < 0,001$ ). Такім чынам, пацверджана, што вынік рашэння ў пэўнай ступені залежыць ад мовы тэксту. Магчыма, беларускі тэкст на

навуковую тэму а priori ўспрымаўся як больш складаны і стымуляваў большую ўвагу і канцэнтрацыю. Пры гэтым мы дапускаем, што правільныя адказы не з'явіліся вынікам здагадкі.

Адсутнічае істотная розніца паміж колькасцю чалавек у беларускай і рускай выбарках, якія адказалі, што для рашэння задачы ім недастаткова інфармацыі. У беларускай выбарцы яна складае 10,8%, у рускай – 16,3%.

З табліцы 2 мы бачым, што карэляцыі паміж нумарам курса (паказчык працягласці навучання) і працэнтнай доляй правільных адказаў на ім шчыльныя пры ўліку паказчыкаў магістрантаў. Пры няўліку магістрантаў (праз вялікую верагоднасць адсутнасці вырашальнага ўплыву на якасць іх рашэння менавіта дадатковага году навучання, а таксама іх нешматлікасць) (паказчыкі ў дужках) карэляцыі істотна ніжэйшыя, хаця і ў гэтым выпадку выяўлены сярэднія карэляцыі. Калі не ўлічваць вынікі і магістрантаў, і першакурснікаў (табл. 2 ніжні радок (не рангавая карэляцыя), адзначаем, што для рускай выбаркі карэляцыя з курсам шчыльнейшая, чым для беларускай, што можа тлумачыцца большым станоўчым уплывам навучання на дамінантнасць рускай, але не беларускай мовы па дадзеным крытэрыі нават у студэнтаў-беларусаў.

Павялічэнне колькасці правільных адказаў з курсам абсалютна не лінейнае: на папярэднім курсе можа быць большы працэнт правільных адказаў, чым на старэйшым. Агульныя працэнты правільных адказаў вельмі нізкія, апроч магістрантаў. Такім чынам, нягледзячы на верагоднасць (але не пэўнасць) станоўчага ўплыву навучання на ступень развіцця ўменняў рашэння падобных задач, атрыманыя вынікі выразна ўказваюць на неабходнасць дадатковага развіцця навыкаў рашэння задач на тэкставым матэрыяле.

Параўнанне з дапамогай крытэрыю ф не паказала значных адрозненняў паміж беларускай

Табліца 2

**Карэляцыі паміж нумарам курса і колькасцю правільных адказаў у беларускай і небеларускай выбарках**

Пытанне 1		Пытанне 2	
бел.	рус.	бел.	рус.
$r = 0,6 (0,3)$	$r = 0,83 (0,6)$	$r = 0,83 (0,65)$	$r = 0,83 (0,6)$
0,17	0,49946	0,00659	0,38978

Табліца 3

**Правільныя адказы ў выбарцы студэнтаў-гісторыкаў**

	Беларускі стымул (44 чал.)	Рускі стымул (44 чал.)
Пытанне 1	3 (6,8%)	5 (11,4%)
Пытанне 2	1 (2,3%)	3 (6,8%)
Поўныя правільныя адказы	1 (2,3%)	2 (4,5%)

Табліца 1

**Колькасць правільных адказаў на пытанні ў выбарцы студэнтаў-філолагаў**

Беларускі тэкст		Рускі тэкст	
пытанне 1	пытанне 2	пытанне 1	пытанне 2
20 са 130	27 са 130	22 са 123	13 са 123
15,38%	20,7%	17,88%	10,5%

Табліца 4

## Працэнтныя доли правільных адказаў у выбарках філолагаў 2 курсу і гісторыкаў

	Філолагі		Гісторыкі	
	беларускі тэкст	рускі тэкст	беларускі тэкст	рускі тэкст
Пытанне 1	17,24%	16,66%	6,8%	11,4%
Пытанне 2	20,68%	6,66%	2,3%	6,8%
Поўныя правільныя	6,77%	1,69%	2,3%	4,5%

і рускай выбаркамі. Пры гэтым заўважым, што ў адрозненне ад філолагаў, больш правільных адказаў на другое пытанне і на абодва пытанні даецца на рускамоўны стымул. Параўнанне паміж выбаркамі студэнтаў філолагаў другога курса і гісторыкаў не выяўляе істотных адрозненняў па першым пытанні задачы (табл. 4), хаця заўважым, што ў філолагаў істотна больш правільных адказаў у беларускіх выбарках. На другое пытанне філолагі даюць значна больш правільных адказаў у беларускіх выбарках ( $p < 0,001$ ), у рускіх выбарках працэнтныя доли блізкія. Пры параўнанні поўных правільных адказаў значная розніца адсутнічае.

Студэнты-філолагі лепш спраўляюцца з задачай, калі тэкст-стымул падаецца па-беларуску, а значная розніца ў якасці адказаў на рускамоўны стымул адсутнічае пры некалькі большым працэнце правільных адказаў у гісторыкаў.

Істотных розніц паміж частотнасцю памылковых адказаў у «беларускай» і «рускай» выбарках няма.

Такім чынам, галоўная гіпотэза цалкам пацверджана. Залежнасць якасці рашэння ад мовы прысутнічае, але абумоўлена выбаркай: у філолагаў яна значная, у гісторыкаў – не. Рашэнне задачы на беларускай мове ў філолагаў лепшае, чым задачы на рускай і чым рашэнне задачы на беларускай гісторыкамі, а гісторыкі крыху лепш рашаюць задачу на рускай мове. Такім чынам, дадатковая гіпотэза № 2 часткова пацверджана ў выпадку рашэння задачы на беларускай мове.

Назіраецца сувязь працягласці навучання з рашэннем задачы на рускай, але не на беларускай мове ў студэнтаў-беларусазнаўцаў.

Дадатковая гіпотэза № 1 хутчэй не пацверджана. Нягледзячы на атрыманыя шчыльныя і сярэднія станоўчыя карэляцыі якасці рашэння

з курсам у асобных варыянтах параўнання, відавочна, што лінейнае ўзрастанне якасці рашэння ў працэсе навучання адсутнічае. Працэнт правільных адказаў вельмі нізкі. Гэта сведчыць аб неабходнасці развіцця ўмення рашаць падобныя задачы.

## ЛІТАРАТУРА

1. *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
2. *Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности. М., 2001.
3. *Знаков В. В., Тихомиров О. К.* «Понимание текста как процесс постановки и решения мыслительной задачи» // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1991. № 3. С. 17–26.
4. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. М., 1997.
5. *Лурия А. Р.* Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. 2-е изд. М., 1998.
6. *Майерс Д.* Псіхалогія / пер. с англ. В. Старовойта і інш. Мн., 1997.
7. *Майерс Д.* Псіхалогія / пер. с англ. И. А. Карпицков. В. А. Старовойтова / под общ. ред. В. А. Янчука. Мн., 2001.
8. *Налівайка Н. А.* Цяжасці ў рэалізацыі новага зместу моўнай адукацыі ў 1 класе рускамоўнай школы // Актуальныя праблемы моўнай адукацыі вучняў ва ўмовах рэфармавання агульнаадукацыйнай школы: зборнік мат-лаў канф., Мазыр, 22–23 сакавіка 2001 г. / рэд. кал. В. В. Валетаў і інш. Мазыр, 2001. С. 209–213.
9. *Соколов А. Н.* Психологический анализ понимания иностранного текста // Известия АПН СССР. 1947. № 7. С. 163–190.
10. *Цветкова Л. С.* Нейропсихология и афазия: новый подход. М., 2001.
11. *Яленскі М. Г.* Асобны падыход у методыцы навучання беларускай мове. Тэарэтычна-эксперыментальныя даследаванні. Мн., 1997.

## SUMMARY

*The article narrates on experimental research of text comprehension in the Belarusian language. Text comprehension is viewed as a process of verbal thinking task solving. The results show that students with a major «Belarusian philology» solve a task better if it is formulated as a text in Belarusian than when it is in Russian. Unlikely, the language factor doesn't matter for historians. Philologists perform better than historians when the task is in Belarusian with no significant difference between the groups when the task is in Russian.*

## УЗРОСТАВАЯ ДЫНАМІКА ПАКАЗЧЫКАЎ ПСІХАСАЦЫЯЛЬНАЙ АДАПТАЦЫІ АСОБЫ НА РОЗНЫХ ЭТАПАХ ПЕРЫЯДУ РАННЯЙ ДАРОСЛАСЦІ

Перыяд ранняй даросласці істотна адрозніваецца ад перыядаў дзяцінства, малалецтва і юнацтва. Змены мыслення, паводзін і асобы дарослага чалавека толькі ў нязначнай ступені абумоўлены храналагічным узростам ці спецыфічнымі зменамі ў арганізме. У большай ступені яны вызначаюцца асабістымі, сацыяльнымі і культурнымі падзеямі ці фактарамі. Сацыяльныя арыенціры ці культурныя запатрабаванні маладога чалавека, які дасягнуў даросласці, могуць падтрымліваць, пашыраць ці разбураць сфарміраваныя ў юнацкія гады формы паводзін, патрабуючы развіцця новых. Маладыя людзі апынаюцца перад неабходнасцю выбару і вырашэння шматлікіх праблем. Здольнасць рэагаваць на змены і паспяхова прыстасоўвацца да новых умоў якраз і служыць крытэрыем сталасці. Пазітыўнае вырашэнне супярэчнасцей і складанасцей утварае аснову дарослай актыўнасці [3, 8, 9–10].

Аналіз навуковай літаратуры паказвае, што, нягледзячы на разнастайнасць і шырыню псіхалагічных даследаванняў адаптацыі, адносна мала вывучанымі застаюцца псіхалагічныя асаблівасці і заканамернасці адаптацыі асобы ва ўмовах нарматыўных пераходаў. Недастатковая распрацаванасць праблемы залежнасці ўзроўню адаптацыі асобы ад узроставых, гендэрных і псіхалагічных асаблівасцей рэгуляцыі адаптацыйнага працэсу на псіхічным, індывідуальна-псіхалагічным, псіхасаматычным і сацыяльна-псіхалагічным узроўнях і вызначыла накіраванасць праведзеных даследаванняў.

У даследаванні прынялі ўдзел 234 чалавекі (111 мужчын і 123 жанчыны) ва ўзросце ад 18 да 30 гадоў, якія былі падзелены на дзве ўзроставыя групы: 18–19 гадоў і 20 гадоў і больш. Дыягностыка праводзілася па наступных паказчыках: **эмацыянальны стан** (псіхічны ўзровень), **псіхалагічныя аховы** (індывідуальна-псіхалагічны ўзровень), **саматычнае здароўе** (псіхасаматычны ўзровень), **псіхасацыяльная адаптацыя** (сацыяльна-псіхалагічны ўзровень).

Эмацыянальны стан даследаваўся з дапамогай анкеты самаацэнкі эмацыянальнага стану, распрацаванай на аснове метадыкі «Шкала дыферэнцыяльных эмоцый» К. Ізарда [2]

і адаптаванай І. А. Фурманавым [7]. Дадзеная метадыка ацэньвае па пяцібальнай шкале паказчыкі інтэнсіўнасці праяў дзесяці фундаментальных эмоцый: хваляванне, радасць, здзіўленне, гора, гнеў, агіда, пагарда, страх, сорам, віна і чатыры комплексы афектаў: трывожнасць, дэпрэсія, любоў, варожасць.

Вывучэнне ахоўных механізмаў праводзілася з дапамогай тэсту «Індэкс жыццёвага стылю», які грунтуецца на псіхазвалюцыйнай тэорыі эмоцый Р. Плучыка і структурнай тэорыі асобы Г. Келлермана [5, 11]. Гэты апытальнік, адаптаваны ў Псіханеўралагічным інстытуце ім. В. М. Бехцерава [1], выкарыстоўваецца для вывучэння і ацэнкі інтэнсіўнасці праявы такіх асноўных механізмаў псіхалагічнай аховы як адмаўленне, падаўленне, рэгрэсія, кампенсацыя, праекцыя, замяшчэнне, інтэлектуалізацыя і рэактыўнае ўтварэнне.

Саматычнае здароўе вывучалася пры дапамозе апытальніка «Ацэнка псіхасаматычнага здароўя», які вымярае і ацэньвае па чатырохбальнай шкале інтэнсіўнасць праявы 37 паказчыкаў [8].

Псіхасацыяльная адаптацыя даследавалася з дапамогай апытальніка СПА (сацыяльна-псіхалагічная адаптацыя), распрацаванай К. Роджэрсам і Р. Даймандам і адаптаванага А. К. Асніцкім [4], які дыягнастыруе дыхатамічныя кампаненты «Я – канцэпцыі»: «адаптаванасць – дэадаптаванасць», «прыняцце – непрыняцце сябе», «прыняцце – непрыняцце іншых», «эмацыянальны камфорт – дыскамфорт», «унутраны – знешні кантроль», «дамінаванне – вядзёнасць» і «эскапізм (адыход ад праблем)».

Аналіз атрыманых у выніку псіхалагічнай дыягностыкі даных дазволіў выявіць асаблівасці і спецыфіку праявы розных паказчыкаў адаптацыйнага працэсу асобы ў перыяд ранняй даросласці, скласці якасную псіхалагічную карціну і выявіць узроставыя адрозненні ў пэўных характарыстыках на розных узроўнях рэгуляцыі.

**Псіхічны ўзровень.** Дэталёвае вывучэнне профілю выяўленасці праявы фундаментальных эмоцый і комплексаў афектаў дазволіла выявіць наступныя факты і заканамернасці (рыс. 1): 1. Профілі фундаментальных эмоцый мужчын і жанчын першай і другой узроставых груп падобныя па «рэльефнай» кампазіцыі рысунка.

2. Па большасці паказчыкаў інтэнсіўнасць праявы фундаментальных эмоцый у першай і другой узроставых груп значна не адрозніваюцца, за выключэннем эмоцыі агіды, страху і сорама ( $p \leq 0,05$ ). У прыватнасці, асобы першай узроставай групы ў меншай ступені адчуваюць жаданне пазбавіцца ад каго-небудзь ці чаго-небудзь. У сваю чаргу, для асоб другой узроставай групы характэрна больш выяўленае пачуццё няўпэўненасці ў сабе, імкненне да адзіноты, аддалення ад ўсіх і пазбягання.
3. У мужчын і жанчын як першай, так і другой узроставых груп дамінуючае становішча ў профілі фундаментальных эмоцый займаюць хваляванне, радасць, здзіўленне і віна. Найменш выяўленымі ў першай узроставай групе з'яўляецца эмоцыя агіды, а ў другой – страху.

Такім чынам, кантынгент і першай, і другой узроставых груп можна характарызаваць як людзей у большасці адчуваючых эмоцыі, якія матывуюць навучанне, развіццё навыкаў і ўменняў, творчыя імкненні, садзейнічаюць павышэнню ўвагі, развіццю цікаўнасці і захопленасці аб'ектам інтарэсаў, стымуліруюць пазнавальныя працэсы ў цэлым. Акрамя таго, яны адрозніваюцца пачуццём упэўненасці, уласнай значнасці і адчуваннем любові.

Разам з тым, прысутнасць дастаткова інтэнсіўнай віны сведчыць пра высокае пачуццё ўласнай адказнасці, якое ўзнікае, як правіла, у сітуацыях, звязаных з парушэннем маральных і этычных стандартаў (магчыма, паколькі большасць даследаваных людзей з'яўляюцца студэнтамі, якія вызначаюцца не заўсёды сумленнымі адносінамі да вучобы, пропускамі заняткаў і інш.).

4. Профілі комплексаў афектаў таксама валодаюць падабенствам. Значныя адрозненні выяўлены толькі па паказчыках трывожнасці ( $p \leq 0,01$ ). Даследуемых другой узроставай групы адрознівае больш моцнае пачуццё страху і павышаная трывога ў самых розных жыццёвых сітуацыях.

**Індывідуальна-псіхалагічны ўзровень.**

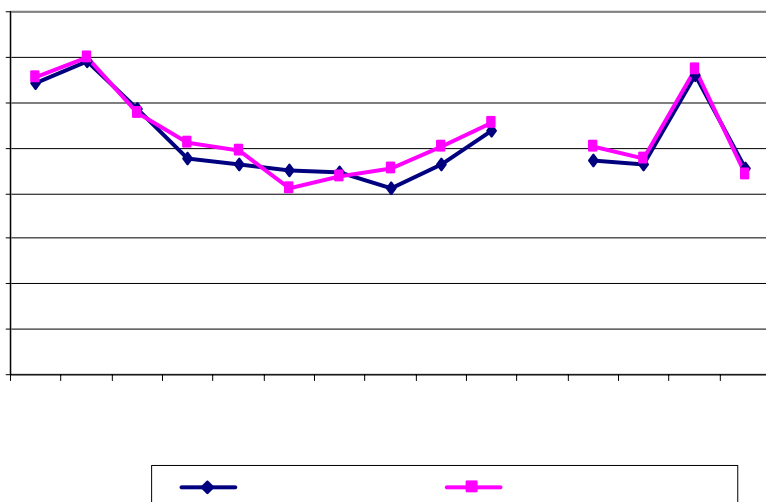
Аналіз профілю выяўленасці праявы псіхалагічных ахоў дазволіў выявіць наступныя факты і заканамернасці (рыс. 2):

1. Профілі выкарыстання псіхалагічных ахоў у мужчын і жанчын першай і другой узроставых груп у цэлым падобныя па «рэльефнай» кампазіцыі рысунка.
2. У большасці індывіды першай узроставай групы маюць больш высокія паказчыкі праявы псіхалагічных ахоў. У прыватнасці, гэта адносіцца да такіх псіхалагічных ахоў як праекцыя і інтэлектуалізацыя ( $p \leq 0,01$ ).

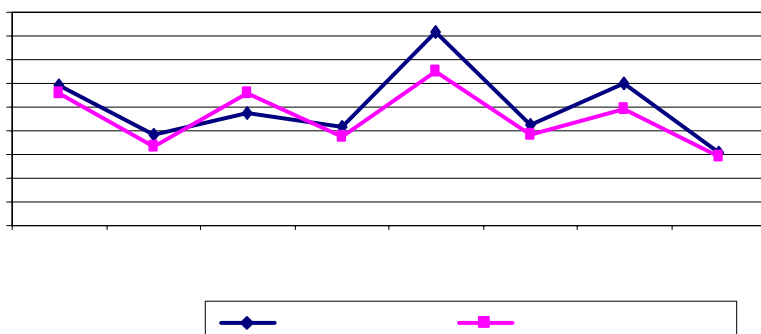
У той жа час прадстаўнікі другой узроставай групы прэваліруюць над першай у праявах рэгрэсіі ( $p \leq 0,05$ ). Па другіх паказчыках псіхалагічных ахоў адрозненняў выявіць не ўдалося.

3. У мужчын і жанчын як першай, так і другой узроставых груп дамінуючае становішча ў агульнай структуры псіхалагічных ахоў займае праекцыя. У астатнім іерархія ахоў розніцца: у першай групе дамінуе інтэлектуалізацыя і адмаўленне, а ў другой – рэгрэсія і адмаўленне.

Такім чынам, гэта сведчыць пра тое, што, нягледзячы на ўзрост, у перыяд ранняй даросласці індывіды, у асноўным, для вырашэння ўнутрыасобасных канфліктаў, падтрымання высокага ўзроўню самапавагі і захавання самаацэнкі выкарыстоўваюць або прыпісванне акружаючым розных негатыўных якасцей і матываў учынкаў, або не прымаюць тыя ці іншыя аспекты рэальнасці, відавочныя акружаючым, а таксама адмаўляюць ці не ўспрымаюць



Рыс. 1. Профілі фундаментальных эмоцый і комплексаў афектаў на розных этапах перыяду ранняй даросласці.



Рыс. 2. Профілі псіхалагічных ахоў на розных этапах перыяду ранняй даросласці

разнастайную пагражальную інфармацыю. Разам з тым, асобы першай узроставай групы ў мэтах адаптацыі часцей за ўсё карыстаюцца празмерна «разумовым» спосабам пераадолення канфліктнай ці фрустрыруючай сітуацыі, пазбягаючы перажывання эмоцый, а другой – замяняюць рашэнні суб'ектыўна больш складаных задач на адносна простыя, даступныя і прывычныя спосабы пераадолення сітуацыі.

**Псіхасаматычны ўзровень.** Дэталёвае вывучэнне профілю псіхасаматычнага здароўя дазволіла выявіць наступныя факты і заканамернасці (рыс. 3):

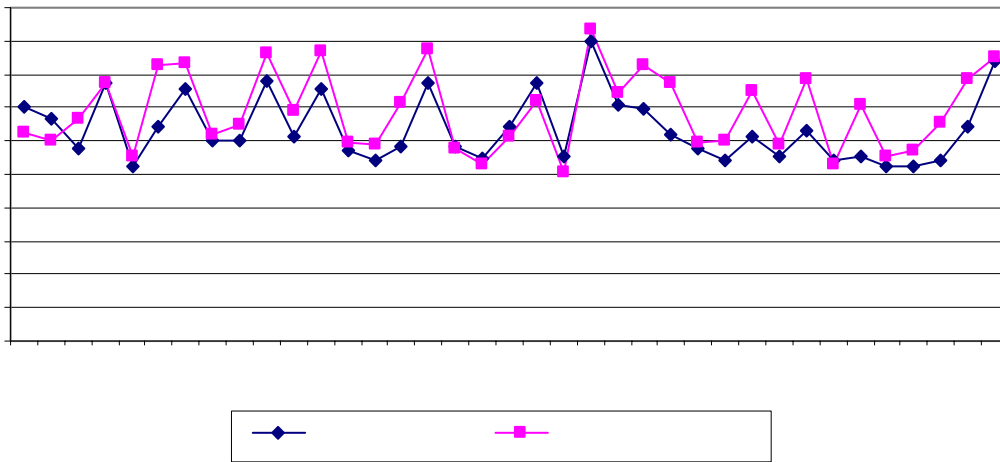
1. Мужчыны і жанчыны, якія належаць да розных узроставых груп, маюць падобныя профілі паказчыкаў псіхасаматычнага здароўя.
2. У большасці прадстаўнікі другой узроставай групы маюць больш высокія паказчыкі выяўленасці псіхасаматычных сімптомаў, чым першай. Гэта сведчыць пра высокую схільнасць асоб больш старэйшага ўзросту да псіхасаматычных расстройтваў. У прыватнасці, найбольшыя адрозненні па паказчыках выяўленасці псіхасаматычных парушэнняў паміж другой і першай узроставамі групамі выяўлены па сімптомах: праблемы стрававання (боль, рэзь у жываце, рвота); хістанні настрою, жаданне

заплакаць; залішняя вага (адчуванне цяжкавагавасці); павышаная чуллівасць да пахаў, алергіі; парушэнне харчавання: празмерны апетыт і інш. ( $p \leq 0,01$ ).

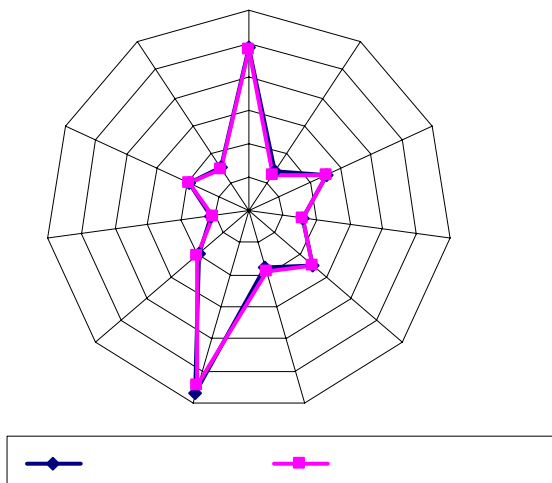
3. Самыя высокія паказчыкі выяўленасці ў прадстаўнікоў і першай, і другой груп маюць сімптомы (па меры памяншэння): санлівасць, павышаная патрэба ў адпачынку; боль у паясніцы, мышцах, суставах, а таксама ў вобласці сэрца і грудзіны; павышаная чуллівасць скуры: сверб, дэргатыт, сып, прышчы, вугры; галаўны боль; недастатковы зрок ці слых; патлівасць і інш..

Такім чынам, можна сцвярджаць, што парушэнні псіхасаматычнага здароўя, нягледзячы на ўзрост, у перыяд ранняй даросласці звязаны з фізічным і псіхічным стамленнем, патрэбай у адпачынку, а таксама з праблемамі дэргматалагічнага характару, сардэчна-сасудзістай сістэмы і страўнікава-кішачнага тракта.

**Сацыяльна-псіхалагічны ўзровень.** Даследаванні дазволілі выявіць, што не існуе значнай розніцы ў агульных паказчыках адаптаванасці – дэзадаптаванасці паміж дзвюма ўзроставамі групамі (рыс. 4). Больш пільнае даследаванне профілю складаючых кампанентаў адаптаванасці дазволіла выявіць істотныя адрозненні ў паказчыках экскапізму (адыходу



Рыс. 3. Профілі псіхасаматычнага здароўя на розных этапах перыяду ранняй даросласці.



Рыс. 4. Профілі сацыяльна-псіхалагічнай адаптаванасці на розных этапах перыяду ранняй даросласці.

ад праблем). Гэта сведчыць пра тое, што мужчыны і жанчыны і першай, і другой узроставых груп часцей за ўсё стараюцца не думаць аб праблемах, адступаюць перад цяжкасцямі і сітуацыямі, якія пагражаюць ускладненнямі, пры пэўных абставінах часта вымушаны абараняць сябе, апраўдвацца і абгрунтоўваць свае ўчынкi.

Такім чынам, у перыяд ранняй даросласці мужчыны і жанчыны маюць падобныя профілі паказчыкаў псіхасацыяльнай адаптацыі асобы. Аднак даследаванні выявілі шэраг адрозненняў як ва ўзроўнях адаптацыйнага працэсу, так і ў некаторых яго механізмах.

#### ЛІТАРАТУРА

1. *Вассерман Л. И.* и др. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. СПб., 1998.
2. *Изард К.* Эмоции человека. М., 1980.
3. *Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2000.
4. *Осницкий А. К.* Определение характеристик социальной адаптации школьников / Практический психолог. 1996. № 3. С. 49–53.
5. *Романова Е. С., Гребенников Л. А.* Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи, 1996.
6. *Фурманов И. А.* Методика оценки психосоматического здоровья // Здоровье студенческой молодежи: достижения науки и практики на современном этапе / Мат. II Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2000. С. 40–41.
7. *Фурманов И. А.* Методика оценки эмоционального состояния // Здоровье студенческой молодежи: достижения науки и практики на современном этапе / Мат. II Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2000. С. 38–39.
8. *Фурманова Н. В.* Психологические особенности адаптации личности в период ранней взрослости / Белорусский психологический журнал. 2004. № 4. С. 23–29.
9. *Фурманова Н. В.* Возрастные особенности психосоциальной адаптации личности в период ранней взрослости // Современные психологические технологии влияния на личность : сб. науч. ст. / под общ. ред. С. Л. Богомаза. Витебск, 2005. С. 105–109.
10. *Datan N., Ginsberg L. (Eds.)* Life-span development psychology. – N.-Y.: Academic Press, 1975. P. 17–44.
11. *Plutchik R., Kellermann H., Conte H. R.* A structural theory of ego defenses and emotion / Emotion in personality and psychopathology. N.-Y., 1979. P. 229–257.

#### SUMMARY

*The articles studies peculiarities of psychosocial adjustment of personality in the period of early adulthood. Four levels of adjustment process regulation are analyzed: psychical, individual psychological, psychosomatic, social-psychological. Age differences in emotional state, psychological defenses, psychosomatic health level, self-concept's components of adaptive and maladaptive males and females are discussed.*

УДК 159.922.736.4

**Ж. Я. Завадская**

## РАННЯЕ ЮНАЦТВА ЯК СЕНЗІТЫЎНЫ ПЕРЫЯД СТАНАЎЛЕННЯ САЦЫЯЛЬНАЙ СТАЛАСЦІ АСОБЫ

Юнацтва – гэта унікальны перыяд уваходжання чалавека ў свет культуры (І. У. Дубравіна), лёсавызначальны перыяд у яго жыцці, калі кошт памылкі – бессэнсоўна пражытыя гады (В. І. Шубкін), перыяд, па трапным выразе Ж. Ж. Русо, «другога нараджэння».

Псіхалагі называюць яго таксама ўзростам «самасці», адкрыцця ўласнага ўнутранага духоўнага свету, знаходжання светапогляднай пазіцыі, пачуцця свабоды і інтэлектуальна-маральнай самастойнасці. Псіхалагі аднадушны ў тым, што гэта найбольш адказны і крытычны ўзрост, калі фарміруецца фізічны і духоўны фундамент, індывідуальная і сацыяльная каштоўнасць чалавека, здзяйсняецца яго развіццё «ва ўсіх адносінах» і «канчаткова складваецца тып дарослага чалавека з усімі асаблівасцямі паводзін, уласцівых яму» [10, с. 98].

Важнасць гэтага перыяду ў жыцці чалавека вызначаецца тым, што менавіта ў гэтыя гады заканчваецца, у асноўным, псіхічнае развіццё, адбываюцца істотныя якасна-своеасаблівыя працэсы, якія характарызуюць канчатковы этап фарміравання асобы, пераход да самастойнай і адказнай даросласці, што, як адзначае І. С. Кон, «прадвызначае, з аднаго боку, завяршэнне фізічнага, у прыватнасці, палавога сацявання, а з другога – дасягненне сацыяльнай сталасці» [6, с. 7].

Гэта аб'ектыўная каштоўнасць і значнасць юнацтва ў выхаванні сацыяльнай сталасці абумоўлівае неабходнасць максімальнага выкарыстання магчымасцей дадзенага ўзросту ў рэалізацыі звязаных з ім сацыяльна-псіхалагічных чаканняў і рашэння для гэтага адпаведных педагагічных задач у вучэбна-выхаваўчым працэсе.



У псіхалагічнай навуцы, аднак, і па сённяшні дзень няма дакладнага вызначэння ўзроставых межаў юнацтва. Гэта прывяло да таго, што некаторыя замежныя псіхологі не размяжоўваюць перыяд малалецтва і юнацтва. Яны аб'ядноўваюць два перыяды ў адзін узроставы перыяд і называюць яго «ўзростам даросласці», межы якога ахопліваюць ад 12–14 да 20–24 гадоў. Так, напрыклад, нямецкі даследчык Х. Ремшміт [9] матывуе такі падыход да перыядызацыі псіхічнага развіцця тым, што паняцце юнацтва ў сэнсе перыяду даросласці не адпавядае рэальнаму становішчу, таму яно непраўднае, паколькі даросласць ахоплівае значна большы адрэзак часу. Акрамя таго, у выніку прыняцця ў 1975 годзе закону аб зніжэнні ўзросту паўналецця ўзроставая група (ад 18 да 21 года), якая раней лічылася перыядам юнацтва, юрыдычна перастала існаваць. Аднак у даследаваннях замежных псіхологаў гэту ўзроставую групу часта атаясамліваюць з «юнацтвам», «маладым пакаленнем» і нават з «падлеткамі».

Падлеткавы і юнацкі ўзрост да апошняга часу не падзяляліся таксама на асобныя стадыі ў развіцці асобы і ў айчыннай псіхалагічнай і педагагічнай літаратуры. Перыяд юнацтва часцей за ўсё выступаў у асобных даследаваннях як другая фаза падлеткавага ўзросту.

Ранняе юнацтва ці старэйшыя школьны ўзрост як асобы перыяд псіхічнага развіцця канчаткова вылучыўся толькі ў сувязі з пераходам ў 80-я г. да ўсеагульнай і абавязковай сярэдняй адукацыі.

У сучаснай айчыннай псіхалогіі распрацаваны розныя перыядызацыі псіхічнага развіцця чалавека, у якіх падлеткавы і юнацкі ўзрост разглядаюцца як розныя ўзроставыя перыяды. Юнацтва, разглядаемае як самастойны перыяд развіцця чалавека, вызначаецца ў межах 15–18 гадоў і называецца раннім юнацкім ці ўзростам ранняга юнацтва.

Адсутнасць адзінага падыходу да вызначэння ўзроставых перыядаў пацвярджае погляд многіх псіхологаў аб тым, што межы, якія аддзяляюць адзін узрост ад другога, дастаткова ўмоўныя, але ў той жа час, як адзначае Л. С. Выгоцкі, – «аб'ектыўная катэгорыя, а не ўмоўная, адвольна выбраная і фіктыўная вяршыня. Таму веці, якія размяжоўваюць узрост, могуць быць пастаўлены не ў любых кропках жыццёвага шляху дзіцяці, а выключна і адзіна ў тых, у якіх аб'ектыўна заканчваецца адзін і бярэ пачатак другі ўзрост» [2, с. 245].

Пры гэтым Л. С. Выгоцкі разглядае праблему ўзросту не толькі як «каштоўную для ўсёй дзіцячай псіхалогіі», але і як «ключ да ўсіх пытанняў практыкі» [2, с. 260], што аб'ектыўна

павышае значнасць абгрунтавання сензітыўнасці ранняга юнацкага ўзросту ў выхаванні сацыяльнай сталасці старэйшых школьнікаў.

Рэформа агульнаадукацыйнай школы, накіраваная на паэтапны пераход да 11 (12)-гадовага навучання ў школе, павялічвае тэрмін навучання ў базавай школе на 1 год. Таму, калі раней узрост ранняга юнацтва супадаў з перыядам навучання дзяцей у старэйшых класах, то зараз гэты перыяд прыпадае часткова на базавую школу (9–10 класы) і 11–12 класы сярэдняй агульнаадукацыйнай школы.

«Юнацтва» як асобы ўзроставы перыяд у жыцці чалавека мае сваё гістарычнае развіццё.

Прызнанне юнацтва як агульнай для ўсіх людзей фазы развіцця чалавека адбылося ў грамадскай свядомасці толькі ў канцы XIX стагоддзя і выклікана гэта склаўшымся да гэтага часу ў індустрыяльна развітых краінах такімі аб'ектыўнымі перадумовамі як павышэнне прафесійных і сацыяльных патрабаванняў да людзей, якія ўключаюцца ў працоўную дзейнасць і матэрыяльнымі магчымасцямі грамадства навучаць, утрымліваць цэлае пакаленне на працягу некалькіх гадоў. Раней гэта было прывілеяй толькі багатых пластоў грамадства; для прадстаўнікоў ніжэйшых пластоў мяжа паміж дзіцем і дарослым была ўмоўнай, па сутнасці, дзеці былі пазбаўлены дзяцінства, паколькі вельмі рана побач з дарослымі ўключаліся ў працоўны працэс.

Такім чынам, падаўжэнне тэрміну ўступлення маладых людзей у самастойнае жыццё, вылучэнне «юнацтва» ў асобы перыяд развіцця чалавека і ўсеагульнае яго прызнанне – гэта гістарычна абумоўлены працэс, звязаны са складанасцю выконваемых дарослымі функцый у грамадстве і цяжкасцю іх асваення. Перыяд юнацтва і павінен забяспечыць рашэнне аб'ектыўна неабходнай, але разам з тым складанай задачы – падрыхтаваць моладзь да выканання важнейшых функцый у грамадстве, сфармуліраваць неабходныя для гэтага якасці, якія сінтэзуюцца ў такой інтэгратаўнай характарыстыцы асобы маладых людзей, як іх сацыяльная сталасць.

Значнасць разглядаемых узроставых асаблівасцей і магчымасцей ранняга юнацтва ў кантэксце даследуемай праблемы абумоўлена яго накіраванасцю – пацвердзіць сензітыўнасць перыяду ранняга даросласці ў выхаванні сацыяльнай сталасці чалавека, абвясці тым самым сцвярджэнне некаторых вучоных, якія прытрымліваюцца іншага погляду, звязваючы сацыяльную сталасць з больш познім этапам развіцця чалавека.

Дадзеная ўстаноўка вызначыла выбарчы падыход да аналізу ўзроставых характарыстык

ранняга юнацтва: засяроджанасць увагі на найбольш важных аспектах узроставага развіцця, выяўленне сензітывных магчымасцей псіхічнага і сацыяльнага станаўлення, якія аб'ектыўна ствараюць рэальныя перадумовы для паспяховага выхавання сацыяльнай сталасці ў выпускнікоў агульнаадукацыйнай школы.

Мы кіраваліся пры гэтым наступнымі важнейшымі тэарэтычнымі палажэннямі псіхалагічнай навукі:

- абумоўленасць узроставых характарыстык асобы сацыяльнай сітуацыяй развіцця (Л. С. Выгоцкі);
- двухбаковая сувязь змен сацыяльнай сітуацыі з узнікненнем новых якасных своеасаблівых псіхалагічных утварэнняў (І. У. Дубровіна);
- канкрэтны псіхалагічны змест асобасных новаўтварэнняў адлюстроўвае асаблівасці фарміравання матывацыйна-патрэбнаснай сферы, ступень эмацыянальнага задавальнення асобы займаемым становішчам (Д. І. Фельдштэйн);
- умовы жыцця самі па сабе не здольны вызначыць псіхічнае развіццё дзіцяці. Гэта залежыць ад таго, у якіх узаемаадносінах з асяроддзем знаходзіцца дзіця, ад тых змен, якія адбыліся ў самога дзіцяці і якія абумоўліваюць характар уплыву асяроддзя на яго далейшае развіццё (Л. С. Выгоцкі);
- унутраная пазіцыя дзіця абумоўлівае пэўную структуру яго адносін да рэчаіснасці, да акружаючых і да самога сябе. Праз гэту ўнутраную пазіцыю і праламляюцца ў кожны момант уздзеянні, якія ідуць ад асяроддзя (Л. І. Бажовіч);
- патрэба выконваць патрабаванні асяроддзя ўзнікае ў дзіцяці толькі ў тым выпадку, калі іх выкананне дае магчымасць задаволіць яго ўнутраную пазіцыю (Л. І. Бажовіч).

Менавіта гэтыя палажэнні, якія маюць гнасеалагічнае значэнне і з'яўляюцца метадалагічнай асновай не толькі для пацвярджэння нашага меркавання аб дастатковасці аб'ектыўных заснаванняў узроставага развіцця ранняга юнацтва для выхавання сацыяльнай сталасці, але і для акцэнтавання ўвагі на найбольш значымых яго аспектах. Апошняе дазваляе не толькі падвергнуць сумненню погляд аб адтэрміноўкі сацыяльнай сталасці на перыяд пасляшкольнай адукацыі, але і стварае аснову для адэкватнага асэнсавання новых навуковых фактаў, якія з'явіліся ў апошнія гады вынікам псіхалагічнага даследавання юнакоў і дзяўчат дадзенага ўзросту.

Да ліку такіх кардынальна значных палажэнняў для разумення сутнасці сацыяльнай сталасці старэйшых школьнікаў адносіцца паняцце «сацыяльнай сітуацыі развіцця», уве-

дзенае ўпершыню Л. С. Выгоцкім і развітае ў наступныя гады яго вучаніцай Л. І. Бажовіч, а таксама І. У. Дубровінай і іншымі псіхолагамі. Разуваючы пад сацыяльнай сітуацыяй развіцця своеасаблівую непаўторную спецыфічную для кожнага ўзросту сістэму адносін паміж дзіцем і асяроддзем, Л. С. Выгоцкі звярнуў увагу на тое, што толькі перажыванне сітуацыі, асаблівасцей асяроддзя, а не само асяроддзе вызначае псіхічнае развіццё дзіцяці.

Углубляючы і ўдакладняючы паняцце «сацыяльнай сітуацыі развіцця» Л. І. Бажовіч адзначае, што яно азначае «... тое асобае спалучэнне ўнутраных працэсаў развіцця і знешніх умоў, якое з'яўляецца тыповым для кожнага ўзроставага этапа і абумоўлівае і дынаміку псіхічнага развіцця.., і новыя якасна своеасаблівыя псіхічныя ўтварэнні» [1, с. 152].

У прымяненні да ранняга юнацтвага ўзросту спецыфіка сацыяльнай сітуацыі развіцця, у разуменні І. У. Дубровінай, складаецца з рэальнай неабходнасці рашэння жыццёва важных задач, звязаных з асобасным самавызначэннем, выбарам будучай прафесіі і далейшага жыццёвага шляху, г. зн. з самапраектаваннем сябе ў будучае, «пабудовы цэласнай задумы жыцця».

Выбар далейшага жыццёвага шляху, «звернутасць у будучае» становіцца для старэйшых школьнікаў, як адзначае Л. І. Бажовіч, «тым афектыўным цэнтрам жыццёвай сітуацыі, вакол якога пачынае круціцца і ўся іх дзейнасць, і ўсе іх інтарэсы» [1, с. 374].

У сваю чаргу, увядзенне радыкальнага для абгрунтавання асаблівасцей псіхічнага развіцця чалавека ў раннім юнацтве паняцця «сацыяльнай сітуацыі развіцця» дазволіла псіхолагам вылучыць шэраг важных тэарэтычных палажэнняў, якія маюць прынцыповае значэнне для мэты нашага даследавання. Да іх ліку мы адносім:

- палажэнне аб тым, што рашэнне ў юнацкім узросце цэнтральных задач жыцця, звязаных з сацыяльнай сітуацыяй развіцця, адбываецца (па даным псіхолагаў) на ўсім працэсе псіхічнага развіцця старэйшых школьнікаў, уключаючы не толькі развіццё іх матывацыйнай сферы, але і развіццё многіх пазнавальных працэсаў, паколькі яны пачынаюць валодаць больш складанымі інтэлектуальнымі аперацыямі, паняццёвымі формамі мыслення і свядомасці;
- палажэнне аб тым, што дыферэнцыяцыя накіраванасці інтарэсаў у гэтым узросце робіць структуру разумовай дзейнасці юнакоў больш складанай і індывідуальнай, што дазваляе ім засвоіць тэарэтычныя, метадалагічныя асновы вывучаемых дысцыплін і прывесці ўсе набываемыя веды ў пэўную сістэму.

Большасць псіхолагаў адзначае, што ў 16–17 гадоў заканчваецца фарміраванне агульных разумовых здольнасцей, хаця і працягваецца іх удасканалванне; старэйшыя школьнікі авалодваюць складанымі інтэлектуальнымі аперацыямі, а вырашаемыя ў працэсе аналізу жыццёвыя пытанні носяць пераважна светапоглядны характар.

Сучасны нямецкі псіхолог Х. Рэмшмідт пры аналізе праблем станаўлення асобы асабліваю ўвагу звяртае на новыя кагнітыўныя структуры, якія з'яўляюцца ў працэсе станаўлення чалавека і выражаюцца ў развіцці «камбінаторыкі, прапазіцыйных аперацый і фарміравання гіпатэтыка-дэдуктыўнага метаду мыслення», які, на наш погляд, аказвае істотны ўплыў на творчую пазіцыю навучаемага і выхоўваемага.

Камбінаторыка як адзін са шляхоў кагнітыўнай перабудовы мыслення ў юнацкі перыяд забяспечвае яго магчымасць здзяйсняць такія мысліцельныя аперацыі, як класіфікацыя неаднародных прадметаў, катэгорый, супастаўленне ідэй разнастайнымі спосабамі. Дзякуючы авалоданню такім разумовым дзеяннем, як прапазіцыйныя аперацыі, якія здзяйснююцца не з прадметнымі ўяўленнямі, а з адцягненымі паняццямі, моладзь, як лічыць Х. Рэмшмідт, упершыню набывае здольнасць сістэматычна будаваць і правяраць гіпотэзы; становіцца магчымай рэфлексія наконт уласных поглядаў. Што датычыцца гіпатэтыка-дэдуктыўнага метаду мыслення, г. зн. гіпотэз, фармулёўкі высноў і іх эксперыментальнай праверкі, то нямецкі псіхолог разглядае яго як важнейшы паказчык развіцця агульнага інтэлекту [9, с. 20–26].

Пацвярджаюцца вышэйназваныя асаблівасці інтэлектуальнай дзейнасці ў старэйшым школьным узросце і ў працах іншых псіхолагаў. Так, псіхолог Э. Штэрн, характарызуючы гэту ўзроставую групу (хаця па Э. Штэрну, гэта другі перыяд падлеткавага ўзросту), адзначае: «У гэтым узросце пачынае прачынацца і тэарэтычная свядомасць..., узнікаюць сур'ёзныя намаганні звязаць разрозненыя адзінкавыя факты, пазнаць іх і дабіцца ісціны... Гэты інтарэс да пазнання... звяртаецца, з аднаго боку, на знешні свет аб'ектаў і фактаў, з другога боку, таксама і на ўласнае «я». Падлетак ахвотна спрачаецца, ён хоча растлумачыць сабе самыя цяжкія праблемы» [12, с. 83–84].

Дасягнуты ўзровень інтэлектуальнага развіцця дазваляе, на наш погляд, сфарміраваць у старэйшых школьнікаў дастаткова стройную сістэму поглядаў і адносін, маральных патрабаванняў і ацэнак, што забяспечвае адносную іх устойлівасць і незалежнасць ад сітуацыйных уздзеянняў асяроддзя.

Авалоданне паняццыйнымі формамі мыслення, як адзначае Л. І. Бажовіч, дасягнуты ўзровень інтэлектуальнага развіцця ў старэйшым школьным узросце падрыхтоўваюць той «інтэлектуальны інструмент», які неабходны для таго, каб стала магчымым угэтым узросце фарміраванне светапогляду. Вырашальным штуршком для гэтага становіцца, згодна з Л. І. Бажовіч, пазіцыя старшакласнікаў, звязаная не толькі з афектыўным імкненнем вучняў мець «абагульненае ўяўленне аб рэчаіснасці, але і абагульненае ўяўленне пра самога сябе, якое складаецца ў разуменне і перажыванне свайго Я, сваёй індывідуальнасці, сваёй асобы» [1, с. 387].

Істотнай для даследавання праблемы сацыяльнага развіцця ў старэйшым школьным узросце з'яўляецца таксама ідэя псіхолагаў аб тым, што змены ў сацыяльнай сітуацыі развіцця і звязаныя з ёй асаблівасці псіхікі ў раннім юнацкім узросце забяспечваюць развіццё складаных форм самасвядомасці, яго якасна новы ўзровень, падрыхтаваны папярэднім перыядам псіхічнага развіцця вучняў.

У псіхалагічнай літаратуры, побач з паняццем «самасвядомасць», выкарыстоўваюцца як сінонімы ўзаемазамяняемыя паняцці: «Я», «Я – канцэпцыя», «Я – сістэма», «самасць», «уяўленне пра сябе», «вобраз самога Я», «рэфлексія», «самаацэнка» і г. д.

Мы падзяляем пазіцыю аўтараў манаграфіі «Фарміраванне асобы ў пераходны перыяд: ад падлеткавага да юнацкага ўзросту», якія выкарыстоўваюць паняцце «самасвядомасць» як родавае для абзначэння ўсёй галіны ў цэлым, уключаючы як працэсуальныя, так і структурныя характарыстыкі [5]. Апошняе дазваляе разглядаць самасвядомасць як складанае псіхалагічнае ўтварэнне, у якім у непарыўным адзінстве знаходзяцца кагнітыўны, эмацыянальны і рэгулярны бакі.

Кагнітыўны бок самасвядомасці раскрываецца праз працэсы самапазнання, рэфлексіі, уяўлення пра сябе. Эмацыянальная – праз самаацэнку і адносін да сябе. Важнай праявай рэгулярнага боку самасвядомасці з'яўляецца дынаміка ўзроўню дамаганняў пад уплывам поспеху ці не поспеху ў працэсе дзейнасці, якую выконвае суб'ект.

Менавіта да старэйшага школьнага ўзросту, на погляд псіхолагаў, адбываецца структурнае ўскладненне і паглыбленне дыферэнцыраванасці рэфлексіі, станаўленне адносна ўстойлівага ўяўлення пра сябе як цэльнай асобы, павышэнне значнасці для вобразу свайго «Я», сістэмы ўласных каштоўнасцей, узмацненне асобнага, псіхалагічнага аспекту самаўспрыняцця. Гэтыя спецыфічныя рысы кагнітыўнага

аспекту самасвядомасці псіхолагі лічаць дастатковымі для таго, каб ацаніць яго як узровень, характэрны для сталай асобы.

Са зменай кагнітыўных структур у юнацкім узросце даследчыкі звязваюць з'яўленне здольнасці юнакоў да інтраспекцыі (саманазірання). Маладыя людзі, як лічыць Х. Рэмшмідт, свядома аналізуюць і рэгіструюць свае ўласныя думкі, пачуцці і ўчынкі, рэакцыю акружаючых на свае паводзіны, яны здольныя таксама знаходзіць супярэчнасці паміж думкамі, словамі і ўчынкамі. Здольнасць бачыць сябе вачамі іншых прыводзіць да ўсведамлення недахопаў ўласнай асобы, якое часта моцна адрозніваецца ад уяўлення аб сабе, што можа прывесці да дэпрэсіўнага стану.

Істотныя структурныя змены ў кагнітыўнай галіне становяцца важнай перадумовай эмацыянальных змен у юнацкім узросце, што выражаецца моцнай індывідуальнай зменлівасцю эмацыянальнага рэагавання. Нямецкі псіхолаг Х. Рэмшмідт вылучае 3 тыпы эмацыянальных рэакцый:

1. Эмацыянальная няўстойлівасць, заснаваная на супярэчнасці паміж імкненнем да самастойнасці, самапавагі і сутыкненнем з рэгламентацыяй і чаканнямі акружаючых, што выклікае канфлікт і непрадказальныя эмоцыі.
2. Рэакцыя нападу, якая праяўляецца ў агрэсіўнасці паводзін, нягода з існуючым парадкам, у супрацьдзеянні правілам і нормам або ў рэакцыі адступлення, якая характарызуецца разачараваннем, пагружаннем у сябе, пачуццём незразумеласці.
3. Ідэалізм у форме ідэальных уяўленняў, адступленне ад якіх можа прывесці да так званага канфлікту пакаленняў.

Па даным псіхолага І. С. Кона, эмацыянальны аспект самасвядомасці, які ўключае, перш за ўсё, эмацыянальна-каштоўнасныя адносіны да сябе, у юнацкім узросце характарызуецца новым узроўнем адносін да сябе: дастатковая аўтаномнасць уласных адносін да сябе ад адносін і ацэнак іншых, перарастанне прыватных самаацэнак, некаторых якасцей асобы ў агульныя, цэласныя адносіны да сябе.

Даследаванні, праведзенае І. У. Дубровінай і інш., дазволіла выявіць змены асаблівасцей узроўню дамаганняў старшакласнікаў, якія з'яўляюцца важным паказчыкам рэгулярнага боку самасвядомасці, у бок большай асобаснай сталасці, што праяўляецца ў дыферэнцыраванасці адносін да вынікаў уласнай дзейнасці: здольнасці аддзяляць паспяховасць ці непаспяховасць у канкрэтнай дзейнасці ацэнкі сябе як асобы [5].

Псіхолагамі (І. У. Дубровіна, С. Ю. Сямёнаў, І. М. Сямёнаў) раскрыты і механізм даследа-

вання юнакамі сваёй афектыўна-патрэбнаснай сферы «атрыманне ведаў пра сябе» – асобаснай рэфлексіі.

Па даным даследавання І. В. Дубровінай, 80% вучняў дзесятых класаў маюць асобасную рэфлексію, а ў 20% – яна адсутнічае. Менавіта апошняя сітуацыя, калі самааналіз не суадносіцца з патрэбамі і псіхалагічным станам іншых людзей, прыводзіць да неразумення, канфлікту ў зносінах.

Такім чынам, развіццё асобаснай рэфлексіі ў старшакласнікаў, імкненне зразумець унутраныя перажыванні сваіх сяброў, уменне ацэньваць свае дзеянні праз прызму інтарэсаў іншых людзей з'яўляецца важнай умовай фарміравання асобаснай сталасці старшакласніка. Па даным І. У. Дубровінай, рэфлексія ў юнацкім узросце характарызуецца паслабленнем афектыўнай афарбаванасці ў адносінах да свайго «Я» і праходзіць на больш спакойным эмацыянальным фоне, што адбываецца і на асаблівасцях самасвядомасці, у прыватнасці, на росце самапавагі.

Самапавага з'яўляецца важным кампанентам эмацыянальнага аспекту самасвядомасці, уключае прыняцце сябе асобай, задаволенасць сабой, пачуццё ўласнай годнасці. Як адзначае І. С. Кон, юнакі з высокай самапавагай маюць веру ў сябе і ў тое, што змогуць пераадолець свае недахопы, яны больш самастойныя і менш унушальныя, значна больш задаволеныя сваім жыццём. Наадварот, старшакласнікі з нізкай самапавагай вельмі чулівыя да поглядаў аб сабе акружаючых, балюча рэагуюць на крытыку, заўвагі, няўдачы ў працы, што аказвае адмоўнае ўздзеянне на іх эмацыянальнае самаадчуванне і сацыяльныя паводзіны, іх сацыяльную актыўнасць [6].

Дадзеныя высновы псіхолагаў пацвярджаюць неабходнасць пераадолення фармальных падыходаў у выхаванні старшакласнікаў, арыентаваных на нейкага сярэдняга індывіда, вылучаюць як першасную задачу – індывідуалізацыю выхавання, заснаваную не толькі на ўліку аб'ектыўных індывідуальных адрозненняў і супярэчнасцей суб'ектыўнага свету юнака, але і дапамогі ў іх вырашэнні.

Вывучэнне псіхолагамі вышэйадзначаных асаблівасцей самасвядомасці ў юнацкім узросце дазволіла ім зрабіць важны тэарэтычны вывад аб сувязі ўсіх змен у самасвядомасці з даросласцю, з асобаснай сталасцю старэйшых школьнікаў.

Нягледзячы на тое, што юнацкі ўзрост вызначаецца псіхолагамі як перыяд завяршэння фарміравання асноўных псіхалагічных структур асобы, вынікі канкрэтных даследаванняў сведчаць пра пэўны інфанталізм у іх асобасным

развіцці, што павышае значнасць мэтанакіраванай выхаваўчай працы ў дасягненні ўзроўню сацыяльнай сталасці асобы старэйшага школьніка.

Сацыяльная сітуацыя развіцця, спецыфічная для дадзенага ўзросту, як адзначае І. У. Дубровіна, вызначае «строга законным образом» новаўтварэнні ў старшакласнікаў, пад якімі яна разумее «новы тып будовы асобы і яе дзейнасці, тыя псіхічныя і сацыяльныя змены, якія ўпершыню ўзнікаюць на гэтай ўзроставай ступені і якія ў асноўным вызначаюць свядомасць дзіцяці, яго адносіны да асяроддзя, зместу яго ўнутранага і знешняга жыцця» [5, с. 11].

Асноўным новаўтварэннем ранняга юнацтва вучоныя (М. Р. Гінзбург, І. С. Кон) называюць самавызначэнне; асобныя даследчыкі – псіхалагічную падрыхтаванасць да прафесійнага, жыццёвага, асобнага самавызначэння (І. У. Дубровіна, Д. І. Фельдштэйн), лічыўшы яе асноўным пытаннем ранняга юнацтва, якая сведчыць аб пэўнай сталасці асобы.

Старэйшы школьнік самім жыццём пастаўлены перад неабходнасцю самастойна здзяйсняць уласны свабодны выбар, вызначаць перспектывы свайго будучага жыцця, ставіць перад сабой канкрэтныя жыццёвыя мэты, адэкватныя яго ўзроставым магчымасцям. Уменне вызначыць бліжэйшую перспектыву свайго жыцця, самавызначыцца ці, як адзначаюць заходнія псіхологі (К. Левін, Ж. Нюттэн, Л. Франк), вызначыць «часавую перспектыву», стымулюе развіццё матывацыйна-патрэбнага сферы асобы, узнікае асобу на новы, больш высокі ўзровень развіцця, і, адпаведна, авалодання сваім самаразвіццём, пераўтварэнне сябе. Сфарміраваная ў асобы здольнасць да самавызначэння і звязаная з ёй здольнасць да самаздзяйснення забяспечвае, на погляд нямецкага псіхолога Ш. Бюлера, псіхічнае і псіхалагічнае здароўе асобы, прыводзіць да яе інтэграцыі. Гэты погляд падзяляе і аўстрыйскі псіхолог В. Франкл, які сцвярджае, што адсутнасць асэнсаванай мэты становіцца адной з прычын так званага ноагеннага нейрозу («экзістэнцыяльнага вакууму»), які праяўляецца ў нудзе, апатыі, ва ўнутранай пустаце.

В. Франкл у сваёй кнізе «Чалавек у пошуках сэнсу» падкрэслівае, што праблема сэнсу жыцця асабліва актуальна ў падлеткавым узросце і ў юнацтве. Менавіта ў гэтыя гады чалавек павінен зразумець, што калі ён увесь сэнс жыцця звядзе да забаў, то ён непазбежна прыйдзе да высновы, што жыццё пазбаўлена сэнсу. Чалавек, як адзначае В. Франкл, можа знайсці сэнс трыма асноўнымі шляхамі: па-першае, з дапамогай таго, што ён дае свету ў сваіх пра-

дуктыўных творчых дзеяннях – «стваральных каштоўнасцях»; па-другое, на аснове таго, што ён бярэ ад свету ў сваіх сустрэчах і перажываннях – «каштоўнасці перажывання», якія праяўляюцца ў чулівасці да з'яў наваколля; па-трэцяе, праз пазіцыю, якую ён займае ў асносінах да жыццёвых абставін, лёсу – «каштоўнасці адносінаў» [11, с. 173–175].

Гэтыя тры групы каштоўнасцей з'яўляюцца, па В. Франклу, мерай таго, наколькі чалавек адбыўся як чалавек, здзейсніў сам сябе, г. зн. самаактуалізаваўся. Пры гэтым самаактуалізацыя разумеецца В. Франклам як «пабочны прадукт» здзяйснення сэнсу: «Самаактуалізацыя – гэта не канчатковае прызначэнне чалавека... яна з'яўляецца вынікам здзяйснення сэнсу» [11, с. 589]. Само імкненне да сэнсу з'яўляецца «вядучым прынцыпам паводзін сталай асобы» [11, с. 61].

Гэта сцвярджае В. Франкла супадае з поглядам А. Маслоу на тое, што «справа самаактуалізацыі» можа быць здзейснена лепш за ўсё «праз захопленасць значнай працай» [7, с. 136]. Такой «значнай працай» з'яўляецца, па В. Франклу, не проста праца як занятка, а праца як уклад у жыццё грамадства, што дазволіла яму зрабіць выснову, якая мае прынцыповае значэнне для выхавання сучаснай моладзі, – сэнс жыцця заўсёды звязаны з грамадствам.

Даследчыкі тлумачаць і псіхалагічны механізм узаемасувязі мэтапалагання і ўнутранага камфорту асобы, шчаслівага яе жыцця. Так, М. Мольц у кнізе «Я – гэта я, або як стаць шчаслівым» адзначае: «Чалавечы мозг і ўся нервовая сістэма дзейнічаюць мэтанакіравана ў адпаведнасці з прынцыпам здзяйснення асабістых мэт. Яны функцыяніруюць як выдатны, накіраваны на пэўную мэту механізм, як унутраная аўтаматычная сістэма навадзнення, якая працуе на вас, як «механізм няўдач» у залежнасці ад таго, як вы, аператар кіруеце ім і якія ставіце яму мэты» [8, с. 21].

Такім чынам, несфарміраванасць у старшакласнікаў «часавай перспектывы», здольнасці да самавызначэння не толькі сацыяльна шкодная, але і небяспечная для самой асобы. Не выпадкова псіхологі называюць яе асноўнай праблемай узроставага перыяду – юнацтва.

Пазіцыя неабходнасці самавызначэння асобы абумоўлівае ўзнікненне ў старэйшых школьнікаў патрэбы ў тым, каб самастойна разабрацца ў сабе, у рэчаіснасці, зразумець сэнс таго, што адбываецца і свайго існавання. Такім чынам, падрыхтаванасць старшакласніка да самавызначэння аб'ектыўна патрабуе ў яго сфарміраванасці ўстойлівых, свядома выпрацаваных маральных прынцыпаў і перакананняў, ведання сваіх правоў і абавязкаў перад

грамадствам, іншымі людзьмі, разумення свайго доўгу і адказнасці за зроблены выбар, здольнасці да аналізу, ацэнкі і самаацэнкі, г. зн. падрыхтаванасць да самавызначэння – гэта паказчык дастаткова высокага ўзроўню сталасці асобы, што забяспечвае выпускнікам пасля заканчэння школы свядомае, актыўнае, стваральна-творчае жыццё.

Важнейшым дасягненнем сучаснай псіхалагічнай навукі з'яўляецца тое, што ёй зроблена істотная карэктыва ў меркаванні пра ўплыў асяроддзя на дзіця як аўтаматычны, аднабакова накіраваны працэс і адпаведна пра дзіця як пасіўны аб'ект гэтага ўздзеяння. Пры такім падыходзе губляўся другі, вельмі важны аспект, які мае вырашальнае значэнне ў развіцці новых якасных своеасаблівых псіхічных утварэнняў – «унутраны план», «унутраная пазіцыя» (Л. І. Бажовіч) самога дзіцяці.

Сфармуляванае Л. І. Бажовіч узаемазвязанае з «сацыяльнай сітуацыяй развіцця» паняцце «ўнутранай пазіцыі», разглядаемае ёй як сістэма ўнутраных фактараў (папярэдні вопыт, магчымасці, ранейшыя патрэбы і імкненні), абумоўлівае пэўную структуру адносінаў да рэчаіснасці, да акружаючых, да самога сябе, задавальненне якой вызначае яго развіццё ў дадзены ўзростава перыяд.

Істотным для разумення ўнутранай пазіцыі старэйшага школьніка з'яўляецца, як адзначаюць псіхологі (І. С. Кон, В. А. Круцецкі і інш.), узнікненне новага комплексу патрэб, на аснове якіх з'яўляецца здольнасць да мэтапалагання і змен характару патрэб з непасрэдных на апасродкаваных.

«Узнікненне апасродкаваных патрэб – такі этап у развіцці матывацыйнай сферы, які робіць магчымым свядомае кіраванне школьнікам сваімі патрэбамі і імкненнямі, авалоданне сваім унутраным светам, фарміраванне жыццёвых планаў і перспектыв, што павінна азначаць дастаткова высокі ўзровень асобнага развіцця» [5, с. 17].

У іерархіі патрэб і матываў асобы ў гэты перыяд з'яўляюцца тыя, якія арыентуюць юнакоў на здзяйсненне планаў, намераў, задум у адносінах да будучага, падпарадкоўваючы сабе ўсе іншыя патрэбы, імкненні. Адыход ад гэтай тэндэнцыі псіхологі разглядаюць як пэўныя парушэнні ў развіцці асобы, як затрымку развіцця.

Характарызуючы старэйшы школьны ўзрост, псіхологі падкрэсліваюць, што менавіта на аснове абсалютна новай, упершыню ўзнікшай сацыяльнай сітуацыі развіцця, маюць месца істотныя якасна-своеасаблівыя працэсы развіцця, адбываюцца карэнныя змены ў змесце і суадносінах асноўных матывацыйных тэндэнцый школьніка, якія вызначаюць на

гэтай аснове перабудову ўсіх яго псіхічных асаблівасцей. Л. І. Бажовіч у сувязі з гэтым робіць выснову: «У старэйшых класах школы заканчваецца выхаванне ў вучняў той працоўнай, маральнай, грамадзянскай і палітычнай сталасці, якая неабходна для таго, каб яны маглі адразу пасля заканчэння школы пачаць працоўную дзейнасць і вызначыць сваё месца ў жыцці» [1, с. 367].

Такім чынам, аналіз паняццяў «сацыяльная сітуацыя развіцця», «новаўтварэнне», «самавызначэнне», «часавая перспектыва» дазваляе разгледзець і іншыя асаблівасці ранняга юнацтва праз прызму спецыфікі сітуацыі гэтай узроставай групы.

Да ліку такіх цэнтральных асобных утварэнняў старэйшага школьнага ўзросту псіхологі адносяць каштоўнасныя арыентацыі. На факт сензітывасці юнацкага ўзросту для ўтварэння каштоўнасных арыентацый як устойлівага ўтварэння ўказваюць многія даследчыкі, у тым ліку і філосафы, педагогі як у айчынай (Л. П. Буева, А. Г. Здравамыслаў, М. Г. Казакіна, А. В. Кір'якова, М. С. Коган, В. А. Ядаў і інш.), так і замежнай навукі (Г. Беккер, Д. Дзюі, Р. Б. Перры, М. Рокіч, Р. Шуерман і інш.). Абгрунтаванне гэтаму псіхологі бачаць у дастаткова высокім узроўні асобнага развіцця, які праяўляецца перш за ўсё ў сфарміраванасці вышэйшых псіхічных функцый, высокім узроўні свядомасці, рэфлексіі, ва ўсвядомленасці жыццёвага вопыту, у здольнасці вылучыць з мноства з'яў тыя, якія задавальняюць сфарміраваныя патрэбы, уяўляюць каштоўнасць для асобы.

Інтэрыярызацыя каштоўнасцей як усвядомлены працэс – паказчык узроўню асобнага сталасці старшакласніка, а сфарміраваная ў яго іерархічная структура каштоўнасных арыентацый і іх змест – сведчанне грамадзянскай і сацыяльнай сталасці [5].

На погляд вышэйназваных псіхологаў, не ва ўсіх школьнікаў да заканчэння школы сфарміравана сістэма грамадска значных каштоўнасцей, у большасці з іх гэты працэс знаходзіцца ў пачатковай стадыі развіцця, што сведчыць пра пэўны інфанталізм у асобным развіцці старэйшых школьнікаў.

З'яўляючыся асноўным структурным утварэннем сталай асобы, каштоўнасныя арыентацыі, як сцвярджаюць навукоўцы, абумоўліваюць накіраванасць асобы (Л. І. Бажовіч), рэгулююць сацыяльныя паводзіны (В. А. Ядаў), вызначаюць матывы, інтарэсы (І. У. Дубровіна), г. зн. па сутнасці забяспечваюць цэласнасць у фарміраванні псіхалагічнай структуры асобы, а на яе аснове – устойлівасць і сталасць яе жыццёвай пазіцыі, асобнага і прафесійнага самавызначэння.

Падрыхтаванасць да самавызначэння псіхолагі звязваюць і з такой асаблівасцю гэтага ўзросту, як дамаганні, цесна звязаныя з часовай перспекывай і каштоўнаснымі арыентацыямі. У манаграфіі «Фарміраванне асобы старшакласніка» адзначаецца, што менавіта ў перыяд ранняга юнацтва дамаганні набываюць рысы, характэрныя для сталай асобы (рэалістычнасць, гібкасць, адэкватнасць рэакцый на поспех і не поспех), і што ў гэтым узросце асоба набывае ўменне карэкціраваць мэты. У той жа час аўтары дадзенай манаграфіі адзначаюць, што ў значнай колькасці вучняў здольнасць карэкцыі мэты не адказвае патрабаванням самастойнага здзяйснення гатоўнасці да самавызначэння [5, с. 73].

Як і Л. І. Бажовіч, аўтары названай манаграфіі разглядаюць узровень дамаганняў у цеснай сувязі з самаацэнкай, лічачы, што дамаганні сталай асобы разумна прапарцыянальны, гарманічны ацэнцы ўласных магчымасцей. На аснове праведзенага даследавання, яны прышлі да высновы, што, па-першае, у старэйшым школьным узросце дамаганні з'яўляюцца як бы аддаленымі, незалежнымі ад самаацэнкі [5, с. 85], па-другое, толькі прыкладна ў трэці вучняў сфарміравалася самаацэнка, спрыяльная для асобнага развіцця, для вырашэння задач жыццёвага самавызначэння [5, с. 90].

Вывады даследчыкаў пацвярджаюць значнасць, складанасць і неабходнасць спецыяльнай выхаваўчай працы па гарманізацыі прыцягання і самаацэнкі асобы ў старэйшым школьным узросце.

Важнейшым аспектам разглядаемых узроставых асаблівасцей ранняга юнацтва, які выступае «ў якасці галоўнай характарыстыкі асобы» (Б. Ф. Ломаў), з'яўляецца накіраванасць. Б. Ф. Ломаў падкрэслівае, што гэта прызнаюць усе псіхолагі, нягледзячы на тое, што ў розных канцэпцыях гэта характарыстыка раскрываецца па-рознаму. Так, у С. Л. Рубінштэйна накіраванасць разглядаецца як «дынамічная тэндэнцыя». А. М. Лявонцьеў вызначае яе як «сэнсаўтваральны матыў». У В. Н. Мясішчава – гэта «дамінуючыя адносіны». Б. Г. Ананьеў трактуе як «асноўную жыццёвую накіраванасць».

Л. І. Бажовіч у сваім даследаванні выказала меркаванне, што менавіта накіраванасць вызначае цэласнасць структуры асобы, забяспечвае яе ўстойлівасць. Накіраванасць як «устойліва дамінуючая сістэма матываў, у якой асноўныя, вядучыя матывы» падпарадкоўваюць сабе ўсе астатнія, вызначаюць, на яе погляд, і ўсе другія асаблівасці асобы: інтарэсы, імкненні, перажыванні, рысы характару. Важнейшым з'яўляецца таксама і сцвярджэнне Л. І. Бажовіч аб тым, што ад накіраванасці «за-

лежыць не толькі комплекс характэрных для дадзенага чалавека якасцей, але і ўнутраная будова кожнай уласцівай яму якасці» [1, с. 422].

У залежнасці ад таго, што стымулюе школьніка – матывы вузка эгаістычныя, асабістыя ці матывы грамадскага значэння – псіхолагі адрозніваюць адпаведна асабістую (эгаістычную) і грамадскую (калектывісцкую) накіраванасць. Даследаванне, праведзенае пад кіраўніцтвам І. У. Дубровінай, дазволіла выявіць індывідуальныя адрозненні ў праявах альтруістычнай ці эгаістычнай матывацыі і адпаведна ў ступені альтруістычных, «прасацыяльных» паводзін.

Гэтыя вынікі пацвярджаюць значныя складанасці практычнай выхаваўчай працы па станаўленні сацыяльна сталай асобы ў старэйшым школьным узросце.

Вядомы генетык Н. П. Дубінін сцвярджае, што пры генетычнай запраграмаванасці ўсіх уласцівых яму (чалавеку) біялагічных асаблівасцей псіхіка чалавека не закладзена ў генах. «Ніякіх генаў для духоўнага зместу чалавека не існуе, рысы чалавечай псіхікі фарміруюцца з дапамогай грамадска-практычнай дзейнасці людзей», таму, лічыць даследчык, усе нармальныя людзі здольны практычна да неабмежаванага духоўнага развіцця [4, с. 64–68].

Такім чынам, сацыяльна сталая асоба, яе свядомасць, светаўспрыняццё, духоўны свет у цэлым – вынік развіцця не яе біялогіі, а перш за ўсё вынік працэсу арганізацыі і жыццядзейнасці. Старэйшы школьнік, які далучыўся да задаваемай выхавацелямі шматпланавай дзейнасці ў мэтанакіраванай сістэме выхавання, на аснове актыўнай пазіцыі становіцца суб'ектам уласнага развіцця. У аснове сацыяльнай несталасці асобных маладых людзей знаходзяцца не іх біялагічныя ўласцівасці, а, па-першае, недасканаласць аб'ектыўных сацыяльных умоў, у якіх адбываецца іх сацыяльнае сталенне, а, па-другое, недахопы выхавання, якія не заўсёды ўлічваюць асаблівасці юнацкага ўзросту. Паспяховае вырашэнне гэтых задач магчыма толькі на аснове педагагічна правільнага падыходу да разумення сутнасці працэсу станаўлення асобы старэйшага школьніка, які дасягнуў на дадзеным этапе свайго развіцця пэўнага ўзроўню сацыяльнай сталасці.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Выготский Л. С. Собр. Соч. В 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. М., 1984. Т. 4.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976.
4. Дубинин Н. П. Наследование биологическое и социальное // Коммунист. 1980. № 11.
5. Дубровина И. В. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юно-

- шескому возрасту / под ред. И. В. Дубровиной. М., 1987.
6. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя. М., 1989.
  7. Маслоу А. Abraham H. Maslow Eupsychian Management: A journal, R. Irwin Home Wood. Illinois, 1965.
  8. Мольц М. Я – это я, или как стать счастливым: пер. с англ. СПб., 1992.
  9. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М., 1994.
  10. Смирнов В. Е. Психология юношеского возраста. М., Л., 1929.
  11. Франкл В. Человек в поисках смысла / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. М., 1990.
  12. Штерн Э. Психологическая структура подростка // Педология юности / под. ред. И. Арямова. М., Л., 1934.

#### SUMMARY

*Being based on the researches of home and foreign psychologists the author describes the main psychological new formation of the early youth period. This life time is conditioned by the concrete «social situation of the development» (L. S. Vygotsky). Particularly cognitive reconstruction of thinking; the development of the complicated forms of self-consciousness; different varieties of reflexivity; appearance of the capacity to introspection; the readiness for self-determination and other factors, which give a real background for senior schoolchildren to achieve their social maturity.*

УДК 159.99

**Н. В. Дорошко**

## **ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ В КОММУНИКАТИВНО-ДЕЙСТВЕННЫХ ЭВРИСТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЯХ**

**В** настоящее время от выпускника высшей школы требуется, во-первых, открытость новому, способность самостоятельно ориентироваться в растущем потоке информации, умение получать и обрабатывать новые сведения; во-вторых, умение интегрировать знания из различных предметных областей, находить связи между ними, выдвигать гипотезы и объяснять на их основе явления, происходящие в окружающем мире; в-третьих, умение осуществлять выбор образовательной траектории, определять наиболее целесообразное для будущей профессии содержание подготовки.

Бурные темпы развития современных информационно-коммуникационных технологий и вызванный ими стремительный рост и объем информации настоятельно требуют повышения качества подготовки специалистов высшей квалификации по иностранному языку с тем, чтобы полученные знания могли быть наиболее полно и активно использованы в профессиональной деятельности. В настоящее время формирование навыков устной иноязычной речи определяется в качестве одной из основных целей обучения иностранному языку в высших учебных заведениях. В процессе ее реализации значительное место занимает выработка и совершенствование у студентов способности осуществлять диалогические высказывания в различных коммуникативных ситуациях.

Проводимое нами в течение ряда лет в Белорусском государственном аграрном тех-

ническом университете исследование направлено на изучение существующей структуры и динамики мотивации учебной деятельности по иностранному языку (выявление мотивации исходного уровня, развития или угасания от курса к курсу), поиск форм и методов ее повышения с целью создания оптимальной организации учебного процесса.

Мы исходим из того, что для учебной деятельности необходимы такие реально действующие мотивы, которые могут стать стимулом достижения поставленных целей – овладения знаниями в полном соответствии с программой. При исследовании мотивов исходного уровня, принесенных из школы в вуз, мы ставили следующие задачи:

1. Выявить структуру уже имеющейся у студентов мотивации.
2. Установить, являются ли данные мотивы «только знаемыми» или «реально действенными» лишь тогда, когда возникает мотив «реально действующий», можно говорить о том, что вся совокупность совершаемых действий может превратиться в деятельность [4].
3. Обосновать необходимость использования коммуникативно-действенных эвристических ситуаций с целью повышения уровня мотивации.

Для изучения характера и структуры мотивации на входе в систему подготовки специалистов высшей квалификации мы в течение 2003–2005 гг. проводили исследование среди



студентов-первокурсников. С целью обеспечения большей репрезентативности полученных данных опрос проводился на факультете предпринимательства и управления и агроэнергетическом факультете, что дало возможность учесть специфику двух типов факультетов – экономическую и инженерную. Для выяснения наличия мотивов учебной деятельности по иностранному языку в анкете первокурсников был поставлен вопрос: «Считаете ли Вы, что знание иностранного языка необходимо для Вас, как: а) для специалиста в своей области, б) широко образованного человека». Предложено три варианта ответов: «знание языка необходимо; желательно, но не обязательно; не нужно». Анализ полученных ответов показывает, что большинство студентов понимает необходимость иностранного языка, как для своей профессиональной деятельности, так и для культурного развития.

В 2003 г. 83,6% опрошенных ответили, что знание иностранного языка необходимо для широко образованного человека и 70,2% – для квалифицированного специалиста. Приведенные данные характерны не только для всей совокупности, но и для отдельных факультетов. На факультете предпринимательства и управления количество опрошенных первокурсников дневной формы обучения, связывающих свою работу со знанием языка, значительно больше – ни один из опрошенных не считает его ненужным для специалиста в своей области, в то время как по всей совокупности получено 3,2% таких ответов. Примерно столько же опрошенных (3,4%) считают, что для широко образованного человека такие знания не являются необходимыми. Четвертая часть респондентов дает нейтральные ответы, считая, что знания по иностранному языку желательны, но не обязательны как для специалиста, так и для образованного человека. Вместе с тем среди студентов агроэнергетического факультета 35,5% полагают, что знание языка не обязательно для широко образованного человека и 26,4% – для будущей профессиональной деятельности.

Для получения более полной и достоверной характеристики мотивов исходного уровня мы сопоставили полученные ответы с жизненными планами и устремлениями студентов. По данным опроса в 2004–2005 г.г. среди студентов, связывающих свои жизненные планы с профессией энергетика, только 46,7% считают, что знание иностранного языка в будущем необходимо, 47,3% считают их вовсе не обязательными, 6% вообще не видят необходимости в его изучении. В то же время среди тех, кто в будущем намерен работать по специальности «экономическая информатика»,

владение иностранным языком считают обязательным для себя 81,4%.

Сопоставив результаты анкетирования с установленным нами уровнем достижений респондентов, под которым понимаются объективные, чисто цифровые показатели, особенно его оценки людьми, коллективами и самооценка [6], мы пришли к выводу, что на начальном этапе обучения ведущую роль играют познавательные мотивы. В дальнейшем, в ходе изучения «языка специальности», использования специализированной аутентичной литературы, подготовки докладов на студенческие научные конференции, все очевиднее становится связь с будущей профессиональной деятельностью, все большее значение приобретают связанные с ней мотивы. Тем не менее, обозначенные мотивы являются лишь «знаемыми», т. е. только понимаемыми, но реально психологически не «действенными».

В нашем исследовании уровень достижений определялся результатами входного и централизованного тестирования, анализом аттестатов и самооценкой первокурсниками своих знаний. По данным аттестатов у большинства поступающих в университет средний показатель по иностранному языку составляет 7,4 балла. Это дает основание предположить, что предусмотренные школьной программой навыки иноязычной речемыслительной деятельности должны быть развиты в достаточно высокой степени. Между тем, результаты анкетирования, письменных интервью и входного тестирования, средний балл которого составил 5,8 в 2004 г., показали, что у большинства ряд умений не сформирован. Приведем только отдельные показатели: 23,4% поступивших в университет считают, что не владеют навыком чтения и перевода текста без словаря; 24,4% анкетированных согласно самооценке не умеют практически применять правила грамматики. Только 12% удовлетворительно оценивают свои навыки устной речи. В этой связи актуальной становится проблема создания в ходе учебного процесса коммуникативно-действенных ситуаций, которые, с нашей точки зрения, повышают исходный уровень мотивации, преобразуя «только знаемые» мотивы в мотивы «реально действенные».

Анализируя точки зрения отечественных и зарубежных авторов разных школ на специфику обучения иностранному языку, можно сказать, что общим для них является вопрос о развитии творческого мышления, коммуникативных, креативных и рефлексивных способностей, ведущих к формированию коммуникативной компетенции на иностранном языке [1–3, 5, 7–8].

Исходя из полифоничного воздействия метода физических действий (косвенный путь

мобилизации творческого самочувствия через организацию физического действия, которое воплощает в себя логику того или иного состояния, необходимого в данном случае) на творческую природу человека, мы предположили, что обучение устной речи на иностранном языке будет протекать более интенсивно, если не ограничиваться в этом процессе только диалогической речью или ситуациями речевого ролевого поведения. В систему обучения целесообразнее вводить активное действие, т. е. организовать единство психофизического и словесного действия, которое активизирует мотивационно-потребностную сферу и проявляется в порождении высказывания.

Мы исходили из того, что одновременное осуществление словесного действия и соответствующей ему линии психофизического поведения, образуя целостный речевой поступок, максимально активизирует коммуникативную природу обучающегося, стимулирует его языковое чутье, мобилизует память, лексический запас и создает целостную органическую ситуацию порождения общения на иностранном языке. Мы предполагаем, что организация целостного творческого взаимодействия преподавателя и студента в ходе решения нестандартной (эвристической) ситуации, на основе единства речевого и психофизического действия, стимулирует коммуникативную деятельность на иностранном языке, создает ситуацию, которая активизирует проявление интеллектуально-творческого потенциала личности студента и создает потребность в говорении. Действие в предполагаемых нестандартных обстоятельствах с подлинной верой в них интенсифицирует процесс говорения на иностранном языке, создает ситуацию естественного жизненного акта общения, который всегда сопровождается элементами мимики, пантомимики, жестами, движениями и т. п.

Функциональное назначение содержания коммуникативно-действенных ситуаций меняет критерии оценки образовательной деятельности. В процессе эвристического обучения студент приобретает не только «реально действенную» мотивацию, но и опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к действительности, к самому себе и своей деятельности, развивает воображение и творческое мышление. Приобретенный опыт осуществления способов коммуникативной деятельности является доминирующим в структуре коммуникативно-действенных ситуаций.

Играя важную роль в процессе обучения иностранному языку, диалогические традиционные ситуации, широко используемые в практике языкового обучения в высшей школе, на наш взгляд, не создают оптимальных

целостных коммуникативных возможностей для развития речи, потребности в говорении, формирования навыков спонтанной коммуникации и прежде всего потому, что искусственно отрываются от действия. Действительно, при создании диалога студент говорит, а не действует, иначе говоря, дробится сам целостный акт общения, который не может быть коммуникативно наполненным без всех стадий и компонентов общения, вызванного «реально действенной» мотивацией. Единство речевого и физического действия позволяет осознанно управлять всей обучающе-коммуникативной деятельностью на основе познания законов человеческого общения. Это, собственно говоря, и объясняет стремление многих педагогов создавать целостные проблемные, ролевые, нестандартные либо эвристические ситуации на занятиях, организуя своеобразную инсценировку на иностранном языке.

Материалы нашего исследования свидетельствуют о том, что продуктивное обучение иностранному языку возможно в условиях создания коммуникативно-действенных эвристических ситуаций. С самого начала обучения говорению на иностранном языке следует осуществлять единство речевого и психофизического действия, которое активизирует мотивационно-потребностную сферу, что, в свою очередь, повышает общую коммуникативную возбудимость и готовность студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Держач А. А., Щербак С. Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. М., 1991.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : кн. для учителя. М., 1985.
3. Кукушкина И. Ю. Организация обучения английскому языку на базе авторского учебного пособия «English for busy people» : дис. в виде научного доклада ...канд. пед. наук, М., 2001.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
5. Минина Н. М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. М., 1998.
6. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.
7. H. Douglas Brown. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, 1994.
8. Technology and English Studies: Innovative Professional Paths / Edited by James A. Inman, Beth L. Hewett, 2005.

#### SUMMARY

The article is devoted to the development of creativity as well as basic motivation level with the application of communicative-operative heuristic situations.

# ФІЛАЛОГІЯ

## МОВАЗНАЎСТВА

УДК 811.161.3

В. У. Корсак

### ПРАСТОРАВА-ЧАСАВАЯ АРГАНІЗАЦЫЯ БЕЛАРУСКІХ АБЯРЭГАЎ

Здзяйсненне абярэга з'яўлялася важнай падзеяй у жыцці чалавека старажытных часоў, звязаная з яго вітальным імкненнем забяспечыць існаванне і жыццядзейнасць самога сябе, а таксама патрэбных для гэтага аб'ектаў. Акалічнасці, у якіх адбываліся апатрапеічныя падзеі, мелі, як лічылася, выключнае значэнне для паспяховай іх рэалізацыі. Аналіз акалічнасцей, у якіх адбываюцца аберагальныя рытуалы, упершыню пададзены намі ў сістэме прасторава-часавых каардынат. Але такі падыход дазволіў перайсці ад погляду на топаі храналагічныя асаблівасці здзяйснення магічных рытуалаў як на іх вонкавае суправаджэнне [2–3, 8] да асэнсавання прасторы і часу абярэгаў як на сутнасную аснову іх арганізацыі.

Сітуацыі, у якіх здзяйсняецца абярэг, прадстаўлены рэальным і міфалагічным узроўнямі іх прасторы і часу. Як сцвярджае Т. В. Цыўян, дзеянні чалавека, паводле тэкстаў, «арыентаваны як на рэальны час і прастору, так і на міфалагічны час і прастору, а праз гэта – на вышэйшыя ўзроўні мадэлі свету» [10, с. 16–17]. Рэальны ўзровень апатрапеяў складаюць прастора і час, у якіх існуюць аб'екты абярэгаў і рэалізуецца апатрапеічная актыўнасць людзей. Міфалагічны ўзровень забяспечваецца ўяўнымі прасторай і часам, у якіх мяркуецца актыўнасць міфалагічных персанажаў.

Акрамя перажывання існуючай рэчаіснасці як актуальнай, прастора і час абярэгаў успрымаліся старажытнымі людзьмі складзенымі з дзвюх разнапланавых (прастора) і рознакіраваных (час) віртуальнасцей. Першая з іх – чыстая, сакральная, ідэальная, гарманічная, спарадкаваная, мірная, бяспечная, правая, станоўчая, добрая, звязаная са светам багоў, першаісная, касмагенізаваная. Другая – нячыстая, заганная, дэфармаваная, дысгарманічная, агрэсіўная, небяспечная, грахоўная, левая, адмоўная, ніжняя, звязаная з сіламі зла, прыналежная свету мёртвых, хаатычная, «скажоны двайнік рэальнасці» [1, с. 183]. У аспекце гэтых плыней свядомасці і варта

разгледзець падзеі, што дэманструюць тэксты абярэгаў.

У «спрыяльных» тэкстах, дзе меркаваны ўплыў агрэсіўнага пачатку на сітуацыю мінімальны, першапачаткова маюць месца рэальныя прастора і час. Але нават такога нязначнага ўплыву з боку агрэсара аказваецца дастаткова, каб выклікаць актыўнасць суб'ектаў, дзейнасць якіх накіравана на прывядзенне да набліжаных да ідэальнага стану ўмоў існавання і развіцця аб'ектаў. У выніку спалучэння рэальных прасторы і часу з ідэальнымі ўсё, што задзейнічана ў гэтай сітуацыі, набывае станоўчыя, ідэалізаваныя рысы і якасці. У амаль «чыстых» прасторы і часе ўжываюцца пераважна сакралізаваныя сродкі і метады. Дзеянні выконваюцца вельмі прыхільнымі да аб'екта рэальнымі суб'ектамі, міфалагізацыя якіх адбываецца толькі часткова: у тэкстах найчасцей фігуруюць сямейнікі і хросныя бацькі, зрэдку – святары. У выніку накладання сакралізаваных прасторы і часу на рэальныя як бы здзяйсняецца крок у бок іх ідэалізацыі (набліжэння да ідэальнага стану). Аб'ект атрымоўвае магчымасць удасканалення, не адрываючыся пры тым ад рэальнасці. Гэтым, дарэчы, «спрыяльныя» тэксты адрозніваюцца ад прадукавальнай магіі, дзе аб'ект набывае звыш'якасці за кошт дэрэалізацыі, не залежыць ад хранатопу агрэсара, і, больш за тое, падзеі адбываюцца зусім у іншай, адрознай ад аберагальнай, сістэме.

У «ахоўных» тэкстах, нягледзячы на пабудову сюжэту з улікам магчымасці агрэсіі, рытуалы яшчэ выконваюцца ў светлы час, звычайнымі людзьмі, у звычайнай паслядоўнасці рухаў, з дапамогай «рытуальна чыстых» прадметаў: крыжа, велікоднай ежы, асвечаных раслін, чырвонай ніткі, золата. Але тут ужо з'яўляюцца першыя прыкметы ўздзеяння на сітуацыю агрэсара і яго свету. Адчуванне небяспекі прымушае людзей паклапаціцца пра сродкі іншага плану, сярод якіх, напрыклад, фігуруюць нож, іголка, воўчы зуб, зубы мерцвяка, часнок. У тэкстах з'яўляюцца сродкі антысвету

ў выглядзе рэчаў нябожчыка. Упершыню «заяўляе» пра сябе «левая» прастора: так, іголку стараюцца заткнуць з адваротнага боку вопраткі.

У «рэгулярна засцерагалых» тэкстах міфічны час набывае асаблівую значнасць, паколькі ён надзяляецца самастойнай роляй рухавіка-пачынальніка працэсу міфалагізацыі і ўвядзення ў сцэнарый звышнатуральных сіл. Актуалізуецца як сакральны час, так і час, прыналежны іншасвету (а разам з імі і адпаведныя прасторы). «Каб уберагчы кароў, на Яна, калі ведзьмы маюць найбольшую сілу, над дзвярыма ў хляве вешаюць грамнічную свечку і асвечаныя травы: «Ведзьма баіцца святых рэчаў і не пасмее ісці ў той хлеў, дзе яны ёсць». А ў іншых месцах вешаюць ля дзвярэй добра навостраную касу – каб ведзьма, ідучы ў хлеў, разрэзала сабе галаву; на парозе хлява і ўсярэдзіне, а таксама на вокнах у хаце кладуць крапіву» [11, с. 266]. З прыведзеных прыкладаў бачна, што дзеля недапушчэння забруджвання «чыстых» часу і прасторы суб'екты абярэгаў мусілі праяўляць значную актыўнасць.

У «забаронных» тэкстах складваецца своеасаблівая сітуацыя: адбывалася актуалізацыя сакральнага часу і прасторы або дэактуалізацыя антычасу і антыпрасторы. Умовай захавання дасягнутай чысціні выступае адмова ад дзеяння суб'ектаў апатрапеяў. Пры парушэнні табуіраваных часу і прасторы прадугледжваецца выключна сур'ёзнае пакаранне ў выглядзе наступу антычасу і антыпрасторы ў іх крайніх праявах. Дзеля прадухілення вынікаў парушэння забаронаў уключаецца механізм актыўнага засцеражэння. «Вельмі строга сочаць, каб зажынкі адбываліся не ў дзень мучанікаў. Робіцца гэта для таго, каб жніво не было пакутлівым ні па рабоце, ні па надвор'і» [4, с. 281]. «На Купала пастухам не пазваляюць пры чарадзе класці агонь, каб ведзьмы і чараўнікі не бралі жару і тым не рабілі ліха гавяду» [7, с. 56–57].

Як бачна, у «папераджальных» абярэгах выяўляецца паступовае ўзмацненне ролі агрэсіўнага пачатку, які ўносіць у сітуацыю свае міфалагічныя прастору і час. У адказ узмацняецца супрацьдзеянне агрэсіі (у тым ліку, у выглядзе адмовы ад актыўнасці) з боку суб'ектаў рытуалаў, сувязь прасторы і часу якіх з рэальнасцю паступова паслабляецца. Усё больш прыцягваюцца магічныя сілы міфічных персанажаў. У выніку адбываецца пакрокавае выцясненне рэальных прасторы і часу. Такім чынам, у «папераджальных» сітуацыях дзейнічаюць у розных прапорцыях рэальныя, сакральныя і дэрэалізаваныя прастора і час.

Па меры набліжэння агрэсара да аб'екта апрыёрна чыстыя прастора і час паступова на-

бываюць рысы іншасвету. Гэта выражаецца ў назапашванні згадак пра перыяды каляндарнага часу, звязаныя з разгулам нячыстай сілы, цёмны час сутак, акцэнтаванні левай, задняй і ніжняй частак прасторы аб'екта ці суб'екта, ценявых месцаў, усё большым выкарыстанні прадметаў, якія сімвалізуюць іншасвет. Людзі, якія знаходзяцца, як яны мяркуюць, у такіх «вывернутых» абставінах, пачынаюць дзейнічаць паводле правілаў «пазабаковага свету», што праяўляецца ў іх незвычайным выглядзе і антыпаводзінах. Яны аправаюцца ў вывернутае адзенне, здзяйсняюць антырухі, акты пераварочвання розных рэчаў. Гэта значыць, што ўдзельнікі рытуалаў усё больш перажываюць прастору і час, у якіх яны знаходзяцца, як належную не рэальнаму, а іншаму свету, дзе пануе нячыстая сіла.

Асаблівасцю «забаронных» тэкстаў з'яўляецца тое, што толькі ў іх рэальныя прастора і час сакралізуюцца пры адмове суб'ектаў ад дзеяння і існуюць як альтэрнатыва антысвету, бо адначасовае суіснаванне з ім немагчыма. У тэкстах забаронаў мяркуецца больш ці менш працяглае панаванне сакральнага, ідэальнага часу (у каляндарных святы), сакральнай, ідэальнай прасторы (унутры кола-абруча), што не патрабуюць якіх-небудзь змен сітуацыі, таму што яна мяркуецца дасканалай. Якраз актыўнасць суб'ектаў небяспечна тым, што можа прывесці да дэфармацыі і ідэальных прасторы і часу. Ва ўсіх іншых апатрапеях скажэнні прасторы і часу, якія ўносіць агрэсар, выпраўляюцца прадуктыўнай актыўнасцю суб'ектаў.

У групе «абаронных» абярэгаў, калі агрэсар з яго прасторай і часам ушчыльную знаходзіцца каля аб'екта, доля рэальнага мінімізуецца. Блізкасць агрэсара змушае суб'ектаў да нязвыклых паводзін, манеўраў, ужывання нетрадыцыйных сродкаў, што сведчыць пра ўспрыняцце сітуацыі змененай, блізкай да стану дэрэалізацыі і дэперсаналізацыі. Традыцыйна сакральныя сродкі і метады ўжываюцца ўсё радзей.

У «пазбаўляльных» тэкстах у выніку таго, што агрэсар знаходзіцца ў полі аб'екта і праўляе сітуацыяй, яе дэрэалізацыя дасягае найвышэйшай ступені. Амаль цалкам пануе антыпрастора і антычас, якія навязваюць свае законы для функцыянавання апатрапеічных элементаў. Рытуалы здзяйсняюцца ў цемры, на тэрыторыях, блізкіх да «пазабаковага свету», звязанымі з «тым» светам асобамі, якія ўступаюць у хаўрус з нячыстай сілай; шляхам антыпаводзін, з дапамогай рэчаў «іншасвету». Сродкі і метады іх ужывання выдзяляюцца нязвычайнай для іншых сітуацый агрэсіўнасцю.

Як бачна, прасторава-часавыя характарыстыкі абярэгаў залежаць ад ступені блізкасці агрэсара да аб'екта, наступствам чаго з'яўляецца дэрэалізацыя сітуацыі розных ступеняў: у «папераджальных» абярэгах яе можна ўмоўна пазначыць як нізкую або сярэдняю, у «абаронных» – як высокую, у «пазбаўляльных» – як вельмі высокую.

У залежнасці ад ступені рэальнасці прасторы і часу, дзе адбываюцца падзеі, у адных і тых самых суб'ектаў, у іх дзеянні, сродкі можа ўкладацца розны, нават супрацьлеглы сэнс. Напрыклад, голы чалавек у «спрыяльных» або «ахоўных» тэкстах – сімвал першастворанай чысціні, адкрытасці, а ў «пазбаўляльных» тэкстах – прыклад антыпаводзін, выклік нячыстай сіле, упадабнення ёй. Розную семантыку мае вывернуты кажух: у першай з пазначаных груп ён фігуруе як сімвал плоднасці, дабрабыту, а ў другой – зверпадобны, дзякуючы сваёй вывернутасці, атрыбут іншасвету.

Можна казаць, што адзін і той самы аб'ект, змешчаны ў неаднолькавыя прасторава-часавыя абставіны, пачынае, паводле ўяўленняў людзей, паводзіць сябе адпаведна той сітуацыі, якая вызначаецца гэтымі прасторай і часам. Гэта кранае нават некаторыя звышмоцныя сродкі, якія спалучаюць у сябе надзвычайную чысціню, сакральнасць, так і памечанасць іншасветам. Няменна «чыстымі», не зважаючы на актуальнасць агрэсіі, застаюцца толькі хрысціянскія кампаненты: людзі з сакральным статусам (святары), хрышчоныя дзеці, асвечаныя прадметы, культавыя локусы (храм, алтар, прастора за «царскімі варотамі»).

Абярэгі выконваюцца згодна з двума, трэба думаць, прыналежнымі ўсім апатрапеічным сістэмам, прынцыпамі. Адна частка абярэгаў засноўваецца на прынцыпе ўплыву на зло супрацьлеглым, добром (алапатычны прынцып), г. зн. сакральнымі сродкамі і метадамі ў адказ на агрэсію пазабаковых сіл. Эфект ужывання сакральных сродкаў і метадаў ва ўмовах прасторы і часу, створаных агрэсарам, адрозніваецца ад эфекту іх выкарыстання ў «спрыяльных» умовах. У дэфармаваных прасторы і часе атрыбуты сакральнасці маюць значэнне аднавіць рэальнасць шляхам унясення святла.

Другая частка апатрапеяў заснавана на ўжыванні сродкаў і метадаў з арсеналу самога агрэсара, навязаных скажэннямі рэчаіснасці (гомеапатычны прынцып). Суб'екты значна міфалагізуюцца і праяўляюць актыўнасць, больш уласціваю для антысвету. Падобнае выкарыстанне падобным (на цемру ўздзейнічаюць цемрай) і гэтым таксама дасягаюць рэалізацыі прасторы і часу. Па меры ўзмацнення

прасторава-часавых дэфармацый доля такіх сродкаў і метадаў у апатрапеічных дзеяннях узрастае. Іх элементы нават уплятаюцца ў сакральныя рэчы і рытуалы або дзейнічаюць з імі нараўне. Тэрміны дзеяння сродкаў і метадаў іншасвету не могуць быць разлічаны на працяглы час, паколькі іх «перадазіроўка» зноў можа прывесці сітуацыю да дэрэалізацыі-дэперсаналізацыі, а аб'ект – да знішчэння.

Ведаючы суадносіны ідэальнага, рэальнага і дэрэалізаванага, можна таксама прагназаваць семантыку ўжытых сродкаў і рытуальных дзеянняў, паводзіны ў канкрэтнай сітуацыі суб'ектаў абярэгаў. Як семантыка элементаў абярэгаў мяняецца ў залежнасці ад класіфікаваных груп, бачна на прыкладзе рытуала ўтварэння магічнага кола.

Р.0: «Сабраліся ж бабы да шлях аралі, ну багата баб сабярэцца, давайце плуга... ета не то што шлях – круга сяла абараць тры разы ж ецім плугам прайці. Запрагуць ужэ баб, а тыя ідуць да паганяюць: ей, арыма; а адна плуг дзяржыць, а труйку баб запражэ, а тыя ўжэ ідуць да смотраць. Так ета. І круга сяла тры разы. Тады дош пуйдзе» [9, с. 124]. Стварэнне магічнага кола дзеля стымуляцыі прыродных працэсаў.

«Замест кашулі дзіцяці звычайна прыносяць кавалак каленкору ці простага палатна, у якім выразаюць пасярэдзіне дзірку на галаву; выразаны кавалак палатна хросныя бяруць з сабою, каб, калі дзіця вырасце, гэты кавалак служыў яму абярогам ад падзення з дрэва» [11, с. 391]. У дадзеным тэксце кола мае ахоўную семантыку.

«У Чашніках сяляне абходзілі поле на чале з мужчынам, які нёс на жэрдцы запаленае кола. Гэты абрад павінен быў таксама засцерагчы пасевы ад чарадзеяў і іншых злых сіл» [5, с. 97]. Абрад стварэння магічнага кола як сістэматычнае засцерагальнае дзеянне («папераджальная абарона»), узмоцненае колама-прадметам.

«У пінскім Палессі з сярпом абыходзілі вакол хаты, каб перасцерагчы яе ад пранікнення хадзячага нябожчыка» [6, с. 36]. Абарона аб'екта ад агрэсара – прадстаўніка свету мёртвых.

«Пажар тушаць, тройчы аббягаючы вакол пабудовы, пасля чаго ўцякаюць у чыстае поле» [11, с. 489]. Стварэнне магічнага кола з мэтай ліквідацыі надзвычайна агрэсіўнага знішчальніка аб'екту.

Такім чынам, прасторава-часавая арганізацыя абярэгаў з'яўляецца іх сутнаснай, фундаментальнай характарыстыкай. У абярэгах прадстаўлены тры галоўныя парадкі: ідэальны, рэальны і дэфармаваны, якія паўтараюць архаічную трохузроўневую пабудову свету.

Прасторава-часавыя мадэлі абярэгаў: «спрыянне», «ахова», «рэгулярнае засцераганне», «забарона», «абарона», «пазбаўленне» (ад агрэсара) выявілі дыскрэтнасць пабудовы свету ва ўяўленнях старажытных беларусаў, што дазваляе казаць пра больш шчыльную стратыфікацыю яго пластоў.

#### ЛІТАРАТУРА

1. *Байбурин А. К.* Ритуал в традиционной культуре. СПб., 1993.
2. *Виноградова Л. Н.* Календарные переходы нечистой силы во времени и пространстве // Концепт движения в языке и культуре : сб. ст. М., 1996. С. 166–184.
3. *Виноградова Л. Н.* Народная демонология и мифо-ритуальная традиция славян. М., 2000.
4. *Земляробчы календар: Абрады і звычаі.* Мн., 2003.
5. *Казакова І. В.* Міфалагемы і магія ў беларускім абрадавым фальклоры. Мн., 1997.
6. *Левкиевская Е. Е.* Славянский оберег. М., 2002.
7. *Сержпутоўскі А. К.* Прымхі і забабоны беларусаў-палешукоў. Мн., 1930.
8. *Толстая С. М.* Категория признака в символическом языке культуры // Признаковое пространство культуры : сб. ст. М., 2002. С. 7–20.
9. *Толстой Н. И. и Толстая С. М.* Заметки по славянскому язычеству: 2. Вызывание дождя в Польше // Славянский и балканский фольклор: Генезис. Архаика. Традиции : сб. ст. М., 1978. С. 95–130.
10. *Цивьян Т. В.* К семантике пространственных и временных показателей в фольклоре // Сборник статей по вторичным моделирующим системам. Тарту, 1973. С. 13–17.
11. *Шейн П. В.* Материалы для изучения быта и языка русского населения Северо-Западного края. СПб., 1902. Т. 3. Ч. 1.

#### SUMMARY

*The spatial – temporary organization of the Belarusian protectors texts is investigated. It is given in three basic patterns: ideal, real and deformed repeating of three-level. World construction in the archaic imaginations. The various models of protectors which enable to carry out the further stratification of World design layers are considered.*

УДК 81'25

**Л. С. Мормыш**

## СТИЛИСТИЧЕСКИЕ БЕЛОРУСИЗМЫ В ПЕРЕВОДАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. ГОРЕЦКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Одним из центральных понятий теории и практики перевода является понятие адекватности. Многие исследователи считают, что невозможно достичь полного тождества между оригиналом и переводом. Оригинал остается единственным и неповторимым результатом индивидуального творчества художника слова и частью национального словесного искусства. Перевод может быть лишь адекватным, относительно равнозначным оригиналу литературным произведением, может бесконечно сближаться с подлинником, но никогда не сольется с ним, ибо у перевода есть свой творец, свой языковой материал и своя жизнь в языковой, литературной и социальной среде, отличающейся от среды подлинника [2, с. 8].

Согласно концепции А. В. Федорова, адекватность перевода не сводится только к категориям семантической полноты и точности, она должна дополняться также стилистической эквивалентностью. «Полноценность перевода означает исчерпывающую передачу смыслового содержания подлинника и полноценное функционально-стилистическое соответствие

ему» [9, с. 151]. Необходимо учитывать не только семантическое соответствие языковых единиц, но и их принадлежность к стилевым пластам. Несовпадение анализируемых единиц двух языков в семантическом объеме или их стилистическое несоответствие позволяет считать единицы, не совпадающие по своей семантике или стилистически со словами подлинника, **иностранноязычными элементами** в тексте перевода. Применительно к белорусской лексике, функционирующей в русских текстах, целесообразно использовать термин «белорусизм», в котором, во-первых, содержится указание на принадлежность лексики к конкретному (белорусскому) языку, во-вторых, этот термин соотносится с другими подобными образованиями (русизм, полонизм и т. п.), в-третьих, термин «белорусизм» предпочтительнее описательного типа «белорусское слово (белорусский языковой элемент) в художественной речи» своей краткостью [3, с. 58].

Одной из отличительных особенностей переводов произведений М. Горького на русский язык является широкое употребление в них белорусизмов (собственно лексических,

стилистических, семантических). Использование белорусских языковых элементов свидетельствует о сознательном стремлении переводчиков познакомить читателя с элементами белорусского языка, подчиняется решению тех или иных идейно-эстетических задач. Но в текстах переводов встречается и такое употребление белорусских языковых элементов, которое снижает идейную и эстетическую ценность художественного произведения, т. е. в данном случае следует говорить об интерференции в художественном тексте.

Наблюдения над переводами произведений М. Горьцкого на русский язык свидетельствуют о том, что в процессе перевода на русский язык под воздействием белорусского языка в русском активизируются в качестве изобразительных средств лексические элементы, находящиеся на периферии русской лексической системы. В качестве эквивалентов белорусских стилистически нейтральных слов в переводах произведений М. Горьцкого на русский язык употребляются слова, которые полностью совпадают по форме, частично или полностью совпадают в понятийно-смысловом содержании с белорусскими словами, но в русском языке принадлежат к другим стилям речи либо относятся к областной лексике. В словарях русского языка такие слова подаются с ограничительными и пояснительными пометами сферы их употребления, т. е. в русском языке они являются стилистически маркированными. Лексические элементы, употребленные в переводе на русский язык либо как художественно-выразительные средства, либо появившиеся как результат интерференционного влияния белорусского языка, будем считать **стилистическими белорусизмами**. В качестве соответствий белорусским стилистически нейтральным, общеупотребительным словам в переводах произведений М. Горьцкого используется разговорная, просторечная, поэтическая, а также областная лексика. Таким образом, учитывая характеристики русских слов, можно выделить следующие группы лексико-стилистических белорусизмов:

- 1) белорусизмы разговорные;
- 2) просторечные белорусизмы;
- 3) белорусизмы поэтические;
- 4) областные.

Рассмотрим функционирование различных групп стилистических белорусизмов в переводах произведений М. Горьцкого, их художественную значимость и уместность в зависимости от их употребления в разных видах речи. К **разговорным лексико-стилистическим белорусизмам** относятся слова белорусского языка, русские соответствия которым

относятся к разговорному стилю. Разговорные лексико-стилистические белорусизмы в переводах произведений М. Горьцкого представлены словами различных лексико-грамматических разрядов: именами существительными (*гвалт, думка, закуток, скарб, смак, хлопец, хлопчик, цигарка и др.*), глаголами (*волочь, дивиться, переиначить, поспеть, скликать*), наречиями (*загодя, неведомо, силком*), реже – именами прилагательными (*несусветный*), безлично-предикативными словами (*любо*). Основанием для отнесения к разговорным лексико-стилистическим белорусизмам слов *гвалт, закуток, скарб, скликать* является несовпадение объемов их значений в русском и белорусском языках, а также их различная стилистическая характеристика (в русском языке эти слова относятся к разговорной лексике). К разговорным лексико-стилистическим белорусизмам относятся также слова *любо, насили, неведомо, несусветный, переиначить, поспеть*. В своих значениях они полностью совпадают со значениями белорусских слов *люба, насілу, няведама, несусветны, перайначыць, паспець*, являющимися в белорусском языке стилистически нейтральными, но не совпадают в своей стилистической характеристике.

В переводах произведений М. Горьцкого зафиксировано большое количество слов белорусского языка, русские соответствия которым относятся к просторечным словам. Такие слова будем относить к **просторечным лексико-стилистическим белорусизмам**. Просторечные стилистические белорусизмы в переводах представлены чаще именами существительными (*быдло, гостинец, девчина, любота, гулянки, лихо, мастак, полюбовница, хвороба, шельма и др.*), глаголами (*брехать, гомонить, помереть, притулиться, пытать*), реже – местоимениями (*нашенский, ихний*), именами прилагательными (*давешний*), наречиями (*аккурат*).

К разряду стилистических белорусизмов относятся также слова, соответствия которым в русском языке принадлежат к **областной лексике**. Этот разряд стилистических белорусизмов представлен в переводах произведений М. Горьцкого только именами существительными. Полностью совпадают по своей семантике, но различаются сферой употребления слова русского и белорусского языков **бабка** ('десять снопов, составленных в кучу для просушки и покрытых раскрытым снопом'), **вечерять** ('ужинать'), **горелка** ('крепкий спиртной напиток'), **зыбка** ('колыбель, люлька'), **корец** ('ковш'), **молодица** ('молодая замужняя женщина'), **поветь** ('навес в крестьянском

дворе для хранения хозяйственного инвентаря, а также помещение под кровлей нежилой постройки), **примак** ('зять, принятый в семью жены, живущий в доме жены'), **стежка** ('тропинка, дорожка'). В русском языке перечисленные слова относятся к областной лексике, в белорусском языке они являются общеупотребительными и стилистически нейтральными.

Наблюдения над переводами произведений М. Горьцкого на русский язык показывают, что стилистические белорусизмы используются в разных видах речи: в авторской, прямой и несобственно-прямой речи. Использование стилистических белорусизмов в прямой и несобственно-прямой речи направлено, как правило, на конкретизацию речи персонажа с точки зрения ее языковой принадлежности, а также с точки зрения выражения в ней эмоционального состояния персонажа, его субъективного отношения к тому, о чем или о ком идет речь: «**Поспеешь с козами на торг**», – шутливо ответил ему Лявон [4, с. 29]. «Никогда без **гвалта** не обходится», – говорю сквозь зубы [4, с. 320]. А отец лежал на полатах с мокрым рушником на лбу и, заглушая боль, ругался: «Письма девкам вздумал писать... Известно, мужицкая дурость. Одно только – люди будут скалиться да **разбрешут** по всей волости» [4, с. 61]. «...И какое, не при нас будь сказано, **лихо** померещилось ему,» – сообщалось далее в записке [5, с. 18]. «**Лихо** их знает, как они тут моются», – думал он [4, с. 31]. «**Хвароба** на вашу голову! – кричит она. – А, мамочки! Вот прилип как смола... Пойду **спытаю** хозяйку...» [4, с. 166]. – А вон там, просим пана, там, на углу, **за криницей**, живут Турботные [5, с. 165]. «Видно, от учености это, – подумали они оба, – все ж ученым приятней пить пиво, чем простую **горелку**» [4, с. 37]. «И легко им, – думал Лявон дальше, – выпаливать в глаза: пан! – когда они знают груз вековой своей мужицкой работы, а пусть бы они увидели боль в сердце и печаль в мыслях у меня, **примака** в том «панстве» и пасынка в деревне, – тогда бы они скорее согласились бы ехать с сошкой на родные полосы, чем быть вот таким «паном» [4, с. 34]. – Ну, сваток! Дай боже... выпьем же хоть пива, если вы **горелку** не уважаете... [4, с. 36]. – Чахоточная нитки на **кросна** только кончила сновать, развесила сушить, а свинья их изжевала и кое-где порвала... [4, с. 137]. – А то и не знаем, как там наши **хлопчики** воют с проклятым германцем [4, с. 316]. **Любо** здесь! **Любо** осознавать величие самого святого труда – труда хлебороба. **Любо** чувствовать силу в теле и здоровый

дух [5, с. 31]. «Да здравствует война – уничтожение скотов скотами! Мы не люди, мы **быдло...**» [4, с. 253]. На современной войне – все герои или, точнее говоря, нет героев, а есть более или менее дисциплинированное **быдло** [4, с. 269]. – Доброе здоровье! Садитесь **вечерять!** – вежливо отвечает дед. – **Вечеряйте** на здоровье! – заканчивает обычное приветствие отец [4, с. 166].

Наиболее часто стилистические белорусизмы различных групп употребляются в авторской речи. В авторской речи преобладают разговорные и просторечные белорусизмы, реже – областные. Ср.: разговорные стилистические белорусизмы: Хомку **волок** Петрок – и всю дорогу подшучивал над первой Хомкиной ярмаркой... [4, с. 189]. Пил столько, что сват и в особенности сватья даже **дивились**, что так ему понравилось Лейзерово пиво [4, с. 37]. Все упорнее, как о некоем чуде, вынашивают асмоловцы **думку** – о земле, о воле [4, с. 143]. Чтоб не сидеть дальше **неведомо** зачем на морозе, Лявон брал палку, подхватывался и бежал, не разбирая дороги, со всех ног... [4, с. 24]. Хотя они и говорили по-немецки, но язык знали плохо, поэтому все **переиначивали** на еврейский лад [4, с. 463]. Страх обуял **хлопчика** [4, с. 198]. А наши батарейные «горохи» бегали озабоченные, ...рассаживали по вагонам, до предела забитым всякими ящиками и седлами, своих жен и детей, подавали им в руки свой упакованный **скарб** [4, с. 209]. **Насилу** удержался [4, с. 432]. А он не спеша свернул **цигарку** и стал огонь высекать. [5, с. 121]. Просторечные белорусизмы: ...на форменное пальто уж очень **брешут** собаки [4, с. 23]. А стоя и поглядывая, как нищие у порога, **гомонили** они об этом панском и машинном мире то с нарочитым, искренним восхищением, то с беспричинной, казалось бы, и очень злой руганью [4, с. 97]. Неожиданно потеряли всякую привлекательность и другие **гостинцы** – большая конфета в золоченой обертке с бахромой, связка желтых бубликов... [4, с. 184]. Потом подросли сватыны братья и красивая **девчинка** – племянница свата [4, с. 37]. Иван играет на гармонии, Тимох же на дудке **мастак** [5, с. 31]. **Полюбовница** Севрука и подушечку ему принесла, и мягкое ватное одеяло дала накрыться [4, с. 363]. Но **помер** дед, **померли** отец с матерью [5, с. 181]. «Пар-баня, легкий дух... Добрый вечер» – и огляделся, где бы **притулиться** [4, с. 31]. Областные белорусизмы: Кое-где еще стояли **бабки** овсяных снопов [4, с. 120]. **Молодица** остолбенела, с ужасом вытаращила глаза, тупой заступ, которым корни копала,



выпал из рук на землю [5, с. 47]. И живут старики в своем доме с одной дочкой и зятем-**примаком** [4, с. 164]. ...вот уже протоптали по двору **стежки** к клети и сенному сараю [4, с. 179].

На наш взгляд, в авторской речи встречается как мотивированное, так и немотивированное употребление стилистических белорусизмов. Использование отдельных областных белорусизмов помогает переводчику убедительно и этнографически достоверно воссоздать изображаемую в оригинале действительность. Однако использование областных стилистических белорусизмов в этой художественной функции единично: Кое-где еще стояли **бабки** овсяных снопов [4, с. 120]. Рядом с ней (кроватью) – **зыбка**, в которой лежал Юзин первенец Наполеон... [4, с. 430]. Отыскал впотьмах **корец** на посудном шкафчике и вышел в сени напиться [4, с. 111]. Зашел во двор, взял под **поветью** резгины и отправился на гумно [4, с. 317]. Сымончиха вышла из сарая, сжимая в худых руках перед высоким своим животом изжеванные нитки – губки две-три, основанные на **кросна** еще днем [4, с. 137]. Ниже, в широком зеленом суходоле, уже в более поздние времена поставили добрые люди над **краницей** часовенку [4, с. 140]. В большинстве же случаев чрезмерное употребление разговорных и просторечных лексико-стилистических белорусизмов в авторской речи существенно влияет на стилистическую окраску отдельных фрагментов художественного текста; особенно ощутимо это проявляется тогда, когда в одном предложении «сталкиваются» несколько белорусизмов: Слово «беларусы» выкрикивал он что было духу, дико, пронзительно, словно **склика**я других таких же неврастеников на **несусветный гвалт** [4, с. 25]. Широкое употребление разговорных и просторечных стилистических белорусизмов в авторской речи объясняется, очевидно, стремлением переводчиков наиболее полно приблизить текст перевода к тексту подлинника. Однако такое формалистически точное воспроизведение в переводе некоторых элементов белорусского языка делает текст перевода стилистически неполноценным, что позволяет говорить о лексико-стилистической интерференции. Как факт семантико-стилистической интерференции можно рассматривать, например, использование в переводе слова **дол**. Совпадают в графическом и фонетическом оформлении бел. **дол** и рус. **дол**, но имеют совершенно разные значения: бел. **дол** – ‘низ, земля’, ‘яма, открытая могила для захоронения’ (разг.). В русском языке слово **дол** употребляется в значении ‘ровное пространство вдоль речного русла; удлинен-

ная впадина между гор или в холмистой местности’, в словарях подается со стилистической пометой «традиционно-поэтическое» и имеет стилистически нейтральное синонимическое соответствие долина. Слово **дол** употребляется в переводе в значении, характерном для белорусского языка, – ‘низ, земля’: В листе на ветвях светлеют, наливаясь румянцем, яблоки, густо сплелись черные, созревшие сливы, свисая к **долу** [4, с. 147]. Слово **жито** в русском языке относится к диалектной лексике и употребляется как название в одних местах – ржи, в других – ячменя, в третьих – вообще всякого хлеба в зерне на корню. Бел. общеупотребительное слово **жыта** имеет значения ‘однолетнее растение семейства злаковых, зерно которого идет на выпечку хлеба’, а также ‘зерна этого растения’. Русское соответствие этому слову – рожь. Несовпадение стилистических характеристик и несовпадение в семантических объемах позволяют отнести слово **жито**, употребленное в переводах, к семантико-стилистическим белорусизмам. В переводах слово **жито** употреблено в значении ‘рожь’. Более приемлемым, на наш взгляд, было бы употребление в переводе русского соответствия **рожь**. Ср.: Когда дед был в силе, а жили зажиточней, то ел и он вволю хлеба с салом, намолотив до завтрака овин **жита** [4, с. 146]. Дед-домосед(...) взвалил на худые, согнутые жизнью плечи тяжелую плаху и понес по конопляной стежке на гумно – сушить в овине **жито**, первый овин нынешнего года [4, с. 145]. По обе стороны дороги стояло **жито** – в копнах и еще на корню, не успели убрать. [4, с. 20]. Слепое калькирование «белорусской языковой стихии» может приводить к искажению содержания повествования. Примером того служит употребленное в переводе просторечное русское слово **потрафить**, лишь частично совпадающее в фонетическом оформлении с белорусским **патрапіць** и совпадающее с ним в значении ‘удовлетворить кого-н., сделав что-н. приятное, нужное’. Бел. **патрапіць**, помимо ‘угодить’, имеет значения ‘попасть’, ‘оказаться где-н., попасть куда-н.’, что соответствует значению русского слова **попасть**. В тексте перевода вместо слова **попасть** употреблено слово **потрафить**: Солдат не дал мне ответить. Тихо, но выразительно, с ехидцей, произнес: «Не туда **потрафили**...» [5, с. 262]. Подобные словоупотребления искажают содержание и затрудняют восприятие произведения.

Существуют различные точки зрения на проблему использования в переводах стилистически окрашенной русской лексики. В статье «Кораблю поэзии – большое пла-

вание», посвященной проблемам перевода белорусской поэзии на русский язык, М. Арочка как бы полемизирует с И. Ласковым, автором статьи «В неотшлифованном зеркале»: «...мне до этого времени и вправду казалось, что нет большого греха, если переводчик для «белорусского колорита» переносит такие, понятные и русскому читателю слова, как жито, хата, криница, дергач, колыхать и т. д. Оказывается, это недопустимые диалектизмы, просторечия, анахронизмы – в них, по И. Ласкову, чуть ли не главная причина «несовременного» звучания переводов...» [1, с. 176].

Белорусский исследователь А. Яскевич придерживается мнения, что самый полноценный эквивалент «самавітаму» белорусскому слову «можно отыскать только в запасниках русского диалектного языка» [12, с. 152]. Основной причиной неадекватного перевода с белорусского языка на русский, считает исследователь, являются исторические условия развития русского и белорусского литературных языков. Русский и белорусский литературные языки при всей их близости шли в своем формировании чуть ли не обратными путями [11, с. 85]: русский литературный язык развивался на базе книжных традиций, в то время как белорусский язык развивался на основе народного языка. В белорусской лексике, по его мнению, на первом плане закреплены «предметно-конкретные», «бытовые» значения, поэтому переводчик должен это почувствовать, обратить внимание на это и в поисках необходимых языковых эквивалентов обращаться к соответствующим стилистическим пластам своего языка, вводить их в употребление, и эти пласты в русском языке лежат, по мнению исследователя, глубже, в диалектах и говорах [11, с. 87].

Противоположных мнений по проблеме использования русской стилистически маркированной лексики придерживаются А. А. Гируцкий, В. Коптилов, И. Ласков, В. П. Рагойша и др. исследователи.

Главная причина некачественных переводов, по мнению А. А. Гируцкого, заключается не в «предметности» и «бытовизме» белорусской лексики, а в калькировании белорусской языковой стихии, т. е. обуславливается интерференционными процессами [3, с. 102]. В. П. Рагойша, говоря о лексическом переносе как о характерной особенности перевода всех близкородственных языков, подчеркивает, что лексический перенос имеет желаемый эффект только при том условии, когда одни и те же слова-заимствования или местные наречия употребляются в том и другом языках на

равных правах [8, с. 73]. Исследователь указывает также на то, что «в близкородственный перевод нередко привносится излишнее количество слов и выражений исходного языка. Имеются в виду не только отдельные случаи, когда этот перенос обусловлен определенными художественными задачами (созданием национального колорита, передачей авторского стиля и т. д.), а факты языковой интерференции, при которой даже опытные переводчики путают границы своего и чужого языка» [8, с. 77–78]. И. Ласков, исследуя переводы белорусской поэзии на русский язык, приходит к выводу, что, переводя с белорусского языка, переводчики словно забывают начисто богатейшую русскую синонимику, используя диалектизмы и просторечие, сообщают тексту «областнический, просторечный, «деревенский» характер» [7, с. 76]. Исследователь приводит примеры часто переносимых в русский текст белорусских слов, соответствия которым в русском языке имеют иную стилистическую окраску, и приводит их литературные соответствия. Большинство таких слов зафиксировано и в переводах на русский язык произведений М. Горьцкого: жито (рожь), хата (изба), криница (родник, ключ, источник), хвороба (болезнь), червонный (красный), камень (камни), девчина (девушка), брехать (лаять).

Исследование переводов произведений М. Горьцкого на русский язык свидетельствует о том, что немотивированное использование лексико-стилистических белорусизмов ведет к искажению идейно-художественных особенностей оригинала, существенно влияет на стилистическую окраску художественного текста, обилие диалектной лексики вносит в текст перевода нарочито областническую окраску. Необходимо помнить, что переводы художественной прозы должны ориентироваться прежде всего на литературный язык; необходимо, чтобы заимствования (белорусизмы) включались в русский перевод в соответствии с нормами современного русского литературного языка. Использование стилистически окрашенной лексики должно быть идейно и художественно обусловленным, подчиняться решению тех или иных художественных задач. В противном же случае следует говорить о межъязыковой интерференции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арочка М. Кораблю поэзии – большое плавание // «Неман», 1975. № 6.
2. Виноградов В. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. М., 1978.
3. Гируцкий А. А. Русско-белорусский худ. билингвизм: типология и история, языковые процессы. Мн., 1990.

4. *Горецкий М.* Избранное: Повести, роман-хроника. Мн., 1989.
5. *Горецкий М.* Красные розы. Избранное. Мн., 1976.
6. *Копанев П. И.* Вопросы истории и теории художественного перевода. Мн., 1972.
7. *Ласков И.* В неотшлифованном зеркале // Мастерство перевода. Сб. 9. М., 1973.
8. *Рагойша В. П.* Проблемы перевода с близкородственных языков: Белорусско-русско-украинский поэтический взаимоперевод. Мн., 1980.
9. *Федоров А. В.* Основы общей теории перевода (Лингвистический очерк). М., 1968.
10. *Махонь С. В.* Взаимодействие лексических систем в условиях белорусско-русского двуязычия (на материале прозаических переводов с белорусского языка на русский) : автореф. ... дис. канд. филол. наук. Мн., 1987.
11. *Яскевич А.* Грані майстэрства. Мн., 1974.
12. *Яскевич А.* Сумежжа: Мова, пераклад, вытокі прозы. Мн., 1994.

#### SUMMARY

*In the article the author reviews functioning of different groups of stylistic belorussisms within the translations of the works by M. Goretsky. He shows their artistic importance and appropriateness depending on their usage in different aspects of speech.*

УДК 81'373:[811.161.3+811.162.1]

I. В. Гліннік

## УЖЫВАННЕ ДЗЕЯСЛОВА *БЫЦЬ* У БЕЛАРУСКАЙ І ПОЛЬСКАЙ МОВАХ (на матэрыяле мастацкага тэксту і яго перакладу)

У арэальным плане беларуская мова сярод славянскіх моў займае сярэдзіннае становішча, у першую чаргу на мяжы ўсходнеславянскіх і заходнеславянскіх моў. Такое становішча адкрывае цікавыя перспектывы пры даследаванні яе структуры ў аспекце тыпалагічнага міжмоўнага ўзаемадзеяння. У прыватнасці, беларуская мова знаходзіцца на мяжы шырокага ўжывання канструкцый тыпу «я маю» / «у мяне ёсць», паводле пашырэння якіх усе славянскія мовы ўмоўна падзяляюцца на *haveo-* і *esse-*мовы. У гэтым плане пэўную цікавасць уяўляе параўнанне беларускай, як усходнеславянскай, з суседняй польскай, як заходнеславянскай.

На фактычным матэрыяле мы прааналізавалі ўжыванне дзеяслова *быць* у беларускай і польскай мовах. Для аналізу была ўзята апавесць В. Быкава «Яго батальён» і пераклад яе на польскую мову. Як вядома, спосаб даследавання перакладаў тэкстаў мае пэўныя становячыя рысы: ён аб'ектывізуе вывады, бо пры перакладзе існуе задача захаваць адзіны семантычны інварыянт.

Вывучэнне сказаў з дзеясловам *быць* ускладняецца тым, што да гэтага часу вучоныя не могуць канчаткова высветліць прыроду і функцыі дзеяслова *быць*. Дзеяслоў *быць* у беларускай і польскай мовах, а таксама ў іншых індаеўрапейскіх мовах выражае, перш за ўсё, стан існавання, але адначасова выконвае і іншыя функцыі [12, с. 71]. Калі мы гаворым пра дзеяслоў *быць*, неабходна ўдакладняць, пра што менавіта ідзе размова, «о панятці граматычэском или о панятці лексическом»

[2, с. 204]. У большасці выпадкаў такое размежаванне не праводзіцца, а ў выніку перад намі паўстае праблема, якую да гэтага часу не вырашылі, а нават больш таго, дакладна не сфармуліравалі.

Большасць лінгвістаў прымае думку, што звязка больш позняга паходжання, чым дзеясловы *быць*. Рух лексічна поўных дзеясловаў у дапаможныя, а затым у звязкі пацвярджае гэту думку. А. А. Шахматаў лічыў, што да звязак адносяцца і дапаможныя дзеясловы, хоць большая іх частка яшчэ не страціла сваёй дзеяслоўнасці, свайго канкрэтнага, рэальнага значэння; у звязку перайшлі толькі формы цяперашняга часу дзеяслова *быць*, г. зн. дзеясловы *есть* і *суть*; гэта прывяло да іх канчатковай страты, прычым страта іх у значэнні звязкі прывяла і да страты цяперашняга часу дзеяслова *быць* у яго рэальным значэнні: «існаваць, знаходзіцца» [10].

У навуковай літаратуры няма адназначнага адказу на пытанне, колькі існуе лексемаў *быць*. Кожны навуковец у залежнасці ад мэт даследавання прапануе сваю класіфікацыю. Так, Э. Бенвеніст адрознівае быццёвую (са значэннем «існаваць, быць, знаходзіцца ў сапраўднасці (рэчаіснасці)»); пасесійную і яе выражэнне з дапамогай «*быць* у» і звязаную функцыю дзеяслова *быць* [2].

Параўноўваючы значэнне дзеяслова *to be* ў англійскай мове і значэнне дзеяслова *быць* у рускай мове, А. М. Кузняцоў выдзяляе экзистэнцыяльнае (Бацькі больш няма) і лакатыўнае (Кніга на стала) значэнні гэтых дзеясловаў. А. М. Кузняцоў пашырае кола функцый дзеяслова *быць*. Ён адрознівае функцыі паўназнач-

нага дзеяслова, дзеяслова-звязкі (Ён салдат), дапаможнага (Я буду чытаць кнігу) і мадальнага (Я павінен прачытаць гэту кнігу) дзеясловаў [7].

Ю. Д. Агрэсян выдзяляе шэсць значэнняў дзеяслова *быць*: 1) звязчныя (Мой бацька быў настаўнікам), 2) лакатыўныя (Дзеці былі на моры), 3) пасесіўныя (У яго была багатая бібліятэка), 4) экзистэнцыяльныя (Ёсць яшчэ добрыя людзі на свеце!), 5) мадальна-экзистэнцыяльныя (Быць навальніцы) і 6) дапаможныя (Не буду вам перашкаджаць), але кожная з груп можа быць прадстаўлена некалькімі значэннямі [1].

На нашу думку, найбольш поўна семантыку дзеяслова *быць* ахоплівае апошняя класіфікацыя, бо менавіта ў ёй прадстаўлены ўсе асноўныя значэнні дзеяслова *быць*. У прыватнасці, пасесіўнае значэнне, якое не выдзяляе А. М. Кузняцоў, а таксама функцыя дзеяслова *быць* як дапаможнага, якую абыходзіць увагай Э. Бенвеніст.

Такім чынам, мы можам зрабіць вывад, што дзеяслоў *быць* мае лексічнае і граматычнае значэнні, ужываецца як самастойны дзеяслоў і як дзеяслоў-звязка. У функцыі звязкі дзеяслоў *быць* поўнасьцю страчвае сваё лексічнае значэнне і захоўвае толькі фармальныя прыкметы дзеяслова, у прыватнасці катэгорыі часу і ладу, далучае выказнік да дзейніка.

У беларускім тэксце намі было выяўлена каля 735 канструкцый з дзеясловам *быць*. Асаблівую ўвагу мы звярнулі на ўжыванне дзеяслова *быць* як самастойнага дзеяслова. Вядома, што пры перакладзе аўтар імкнецца перадаць не проста змест тэксту, але і адпаведную семантыку кожнай лексемы. Таму ў перакладным тэксце дзеяслоў *быць* павінен быў бы захавацца, але аналіз тэкстаў паказаў, што дзеяслоў *быць* не заўсёды захоўваецца. Чаму так адбываецца і што абумоўлівае змену дзеяслова? Мы паспрабавалі прааналізаваць найбольш распаўсюджаныя выпадкі перакладу дзеяслова *быць* іншым дзеясловам. У выніку аналізу дадзеных канструкцый мы прыйшлі да наступных вывадаў, якія тычацца адрозненняў ва ўжыванні дзеяслова *быць* у беларускай і польскай мовах.

1. Як адзначае большасць лінгвістаў, асноўным значэннем дзеяслова *быць* з'яўляецца экзистэнцыяльнае: *Але вось і яго (Чарнаручанка) не будзе* [3, с. 441]. // *І ото już go nie było* [11, с. 219]. – *Дзе Ярашчук? Здаецца, недзе тут быў?* [3, с. 338] // – *Gdzie Jaroszczyk? Powinien być gdzieś tutaj?* [11, с. 338]. Як бачым з прыведзеных прыкладаў, часта ў такіх сказах пры перакладзе ўжываецца іншая часавая форма дзеяслова *быць*.

Польскія даследчыкі, як правіла, выдзяляюць два тыпы экзистэнцыяльных сказаў: сказы з экзистэнцыяй агульнай (абсалютнай) і сказы з экзистэнцыяй канкрэтызаванай (рэлятыўнай). У сказах першага тыпу няма ўдакладняючай акалічнасці, а ў сказах другога тыпу – ёсць [14].

Згодна з класіфікацыяй польскага мовазнаўцы П. Жмігродскага, да групы *быць* як *паўназначны дзеяслоў* належаць наступныя фармальна-сінтаксічныя мадэлі:

1.1. «Экзистэнцыянальныя» сказы.

У гэтых сказах выкарыстоўвацца наступныя сінтаксічныя канструкцыі:

1.1.1. Намінатыў у спалучэнні з дзеясловам *быць*. Пры гэтым намінатыў не паказвае на нейкае здарэнне, падзею: – *Jest sanitariuszka, towarzyszu majorze* [11, с. 19]. *Miłość jest* [15, с. 26].

1.1.2. Назоўнікавая канструкцыя, якая ўказвае на месца дзеяння ў спалучэнні з дзеясловам *быць* і намінатывам, да якога можа дадавацца цэлы сказ пры дапамозе злучніка *który*: *Chyba jest jeszcze sprawiedliwość w tej Polsce. W Krakowie jest człowiek, który leczy ziołami*.

1.1.3. Назоўнікавая канструкцыя з тэмпаральнымі адносінамі, да якіх далучаюцца дзеяслоў *быць* і намінатыў: *Był pan przed początkiem, jest teraz i będzie trwać. W XIII wieku byli trubadurzy i minnesangery. – Rok byłam w tym pułku i nigdzie stąd nie pójdę*.

1.2. Сказы, у якіх гаворыцца пра нейкае здарэнне:

Гэтыя сказы складаюцца з наступных сінтаксічных канструкцый:

1.2.1. Назоўнікавая канструкцыя з часавымі адносінамі (але яна не абавязковая) у спалучэнні з дзеясловам *быць* і намінатывам, які паказвае на нейкае здарэнне, падзею: *Te potańcówki były tam prawie codziennie. Miało być spotkanie autorskie i po nim dyskusja, a była tylko dyskusja*.

1.2.2. Дзеяслоў *быць* у спалучэнні з выразам *to* і назоўнікавай канструкцыяй з тэмпаральнымі адносінамі: *To było dziś w południe, nie udawaj, że nie pamiętasz*.

1.3. «Лакатыўныя» сказы (з лац. locativus – 'месны склон'):

1.3.1. Назоўнікавая канструкцыя, якая паказвае на месца дзеяння ў спалучэнні з дзеясловам *быць* і намінатывам, канкрэтным назоўнікам: *Wokół zamku były mury obronne. W tym większym pudle jest zasilanie*.

1.3.2. Намінатыў у спалучэнні з дзеясловам *быць*, да якога можа далучацца назоўнікавая канструкцыя з тэмпаральнымі адносінамі. Пры гэтым у ролі намінатыва выступае канкрэтны назоўнік: *Dyrektora nie ma, ale jest zastępca. Jest Pływak i wszedł do Nawrota – powiada chmurna Anita* [15].

Экзістэнцыяльнае значэнне дзеяслова *быць* ў чыстым выглядзе не з'яўляецца самым частым ужываннем у тэксце. Блізкія да дзеяслова *быць* у гэтым значэнні сінонімы: польск. *istnieć*, *egzystować*, рус. *существовать*, *иметься*, бел. *існаваць*, *мець месца* выражаюць таксама стан экзістэнцыі, г. зн. інфармуюць аб наяўнасці якога-небудзь рэальнага або нерэальнага быту, які ўтварае пэўны элемент акаляючага нас свету. Таму сустракаюцца выпадкі, калі перакладчык замяняе дзеяслоў *быць* сінанімічнай лексмай, якая перадае экзістэнцыяльнае значэнне: *Iwanow walił teraz w transzeję. Shron i kaem, leżące bliżej, pewnie już nie istniały* [11, с. 136].

Як вядома, у сучаснай беларускай мове актыўна выкарыстоўваецца толькі форма 3-й асобы множнага ліку абвеснага ладу цяперашняга часу дзеяслова *быць*, а ў польскай мове захаваліся і ўжываюцца ўсе асабовыя формы дзеяслова *быць* абвеснага ладу цяперашняга часу, прычым паказчыкам асобы тут з'яўляецца сама дзеяслоўная форма. – *Я прысланы камандзірам дывізіі знаходзіцца тут, пакуль не будзе ўзята вышыня* [3, с. 373]. // – *Jstem odkomenderowany przez dowódcę dywizji do czasu zdobycia wzgórze* [11, с. 127]. – *Вы маладзейшы* [3, с. 292]. // – *Młodzi jesteście ode mnie* [11, с. 17]. – *Такі загад па палку, – вытлумачыў Валошын* [3, с. 296]. // – *Taki jest rozkaz z pułki – powściągliwie wyjaśnił dowódca batalionu* [11, с. 22]. – *Дзе агнявыя сродкі?* [3, с. 305] // – *Gdzie są ich środki ogniowe?* [11, с. 34].

2. У польскай мове часта замест дзеяслова *быць* ужываюцца сінонімы *znajdować się*, *występować*, якія, аднак, не ва ўсіх кантэкстах могуць замяняць дзеяслоў *быць*. Магчымым з'яўляецца сказ *Znajduję się (teraz) w domu*, але ўжыванне дзеяслова *występować*, які звязаны, перш за ўсё, з вызначэннем асяроддзя натуральнага, тут немагчыма, параўн. *Wielkie trzesienia ziemi występują przynajmniej na połowie kuli ziemskiej i W roślinie występują pierwiastki, które częściowo zostają pobrane wraz z wodą* [12, с. 75].

У прааналізаваным намі польскім варыянце тэксту сказы з дзеясловамі *znajdować się*, *występować* сустракаюцца вельмі рэдка. Яны складаюць адзінкавыя прыклады: *Ягоны (Валошына) салдацкі лёс быў цалкам у ягоных руках* [3, с. 419]. // *Jego żołnierski los znajdował się w jego własnych rękach* [11, с. 189]. У наступнае імгненне з рэзкім аглушальным трэскам грывнулі яшчэ чатыры выбухі, трохі, праўда, далей, чым першы, бліжэй да краю балота, – якраз над тым месцам, дзе былі роты [3, с. 382]. // *W chwilę potem z przeszywającym traskiem grzmotnęły jeszcze cztery pociski, co prawda, nieco dalej niż*

*poprzednie, na skraju bagna, akurat nad miejscem, gdzie się znajdowały kompanie* [11, с. 141].

3. Дзеяслоў *быць* перакладаецца на польскую мову дзеясловам *zostać*. Гэта звязана з тым, што дзеясловы *być*, *bywać* у сучаснай польскай мове ва ўсіх часавых формах маюць значэнні незакончанага трывання, толькі аснова будучага часу ад дзеяслова *быць* «часам з'яўляецца ва ўмовах, у якіх звычайна выкарыстоўваецца закончанае трыванне, і тады можа ў якасці аказіяльнага, факультатыўнага значэння мець значэнне закончанага трывання» [6]. Дзеяслоў *zostać* ва ўсіх часавых формах выкарыстоўваецца ў значэнні закончанага трывання. *Усё было вырашана – ён вярнуўся ў свой батальён* [3, с. 445]. // *Wszystko zostało rozstrzygnięte – wracał do siebie, do batalionu* [11, с. 224]. *Праз некалькі хвілін стараннасцю гэтага паслухмянага Маркіна будзе канчаткова пагублены яго батальён* [3, с. 397]. // *Za kilka minut dzięki poczynaniom tego gorliwca Markina jego batalion zostanie ostatecznie zgubiony* [11, с. 159]. *Адзіная магчымасць, якую на некалькі хвілін даваў раптоўны ўдар Нагорнага, была беззваротна ўпушчана* [3, с. 385]. // *Pewna możliwość, jaką na kilka minut stworzyło nieoczekiwane uderzenie Nagornego, została bezpowrotnie stracona* [11, с. 144].

4. Трэба заўважыць, што сказаў, у якіх дзеяслоў *быць* перакладаецца на польскую мову іншым, сінанімічным, дзеясловам, або ўвогуле апускаецца ці перадаецца апісальна, даволі шмат. Гэта адбываецца асабліва тады, калі дзеяслоў *быць* ужываецца ў спалучэнні з безасабова-прэдыкатыўнымі словамі. Улічваючы, што гэта не даслоўны, а мастацкі пераклад, можна дапусціць такую пазіцыю перакладчыка, бо ў большасці выпадкаў сэнс захоўваецца: *Гэтую ветлую ўгодлівасць свайго начальніка камбат назіраў упершыню, нават не падазраючы, што ўладарны маёр можа быць здольны на такую пачцівасць* [3, с. 302]. // *Tę graniczącą ze służalczą uprzejmość Wołoszyn widział u swego dowódcy po raz pierwszy; nigdy przedtem nie podejrzewał, że zjadliwy, zgrzybliwy major może się okazać tak ustępliwy* [11, с. 30]. Але *варта было камбату перашагнуць цераз гэтае пачуццё падначаленасці і прыняць прапанаваны тон, як голас на тым канцы провада пацішэў* [3, с. 292]. // *Wystarczyło jednak, żeby Wołoszyn przełamał hamujące go poczucie respectu wobec zwierzchnika i przyjął narzucony mu ton, gdy głos po tamtej stronie przewodu wyraźnie się zmienił* [11, с. 17]. *Надвячоркам з саўгаса, чутна было, падышло некалькі грузавікоў* [3, с. 283]. // *Nad wieczorem z sowchozu przyjechało kilka ciężarów* [11, с. 4].

5. Нельга абысці ўвагай і тыя выпадкі, калі спалучэнні «трэба было», «павінен быў» перадаюцца словамі «*musiał*», «*należało*»: *Ix (новых байцоў) трэба было падняць у атаку, прымуціць пераадолець пад агнём некалькі сот метраў* [3, с. 384]. // *Należało ich poderwać do ataku, zmusić do pokonania pod takim ogniem kilkuset metrów zbocza* [11, с. 142]. *Трэба было сцяўшы зубы, нетаропка і няўхільна рабіць сваю справу* [3, с. 322]. // *Należało zacisnąć zęby i powoli, dokładnie wykonywać zwykłe obowiązki* [11, с. 59]. *Гэтаму трэба было ўвязаць некаторыя моманты артпадрыхтоўкі мінроты Злобіна* [3, с. 366]. // *Ten musiał uzgodnić pewne strony przygotowania artyleryjskiego kompanii moździerzy Złobina* [11, с. 119].

6. Сустракаюцца прыклады (каля 40), дзе перакладчык проста апускае сказы з дзеясловам *быць*, не ўводзіць іх у пераклад ні пры дапамозе польскіх адпаведнікаў, ні апісальна: *Думаючы так, Валашын адчуваў, што гэта былі простыя і абсалютна правільныя яго думкі, і ён проста ўзрадаваўся ім, калі б толькі яны суцяшалі* [3, с. 402]. *Ва ўсякім выпадку жменьцы байцоў, што ўварваліся ў траншэю, хутка будзе не салодка* [3, с. 188].

7. Асаблівую ўвагу трэба звярнуць на тыя выпадкі, калі дзеяслоў *быць* перакладаецца на польскую мову дзеясловам *mieć*.

Як адзначаюць некаторыя лінгвісты, дзеяслоў *mieć* з'яўляецца «такім жа дапаможным дзеясловам, як *быць*» [2, с. 209]. Дзеяслоў *mieć* не выражае ніякага працэсу. Найбольш часта ён выкарыстоўваецца для выражэння адносін пасесіўнасці.

Катэгорыя пасесіўнасці (лац. *possesio* – 'валоданне') адносіцца да найбольш старажытных моўных катэгорый. Акадэмік І. І. Мешчанінаў пісаў, што «лад сказа пасесіўнай будовы ў розных мовах прызнаецца найбольш старажытным з шэрагу іншых структур» [8, с. 227]. У сучаснай навуковай літаратуры пакуль што няма адзінага падыходу да вырашэння праблемы лінгвістычнага статусу названай катэгорыі. Тэрміны «пасесіўнасць» і «прыналежнасць» разглядаюцца некаторымі даследчыкамі як інварыянты аднаго паняцця [9, с. 133]. Другія размяжоўваюць іх, адзначаючы, што прыналежныя і пасесіўныя прыметы адрозніваюцца пунктам адліку пры абазначэнні адносін уладальніка і прадмета: з боку аб'екта (прадмета) – прыналежнасць, з боку суб'екта (пасесара) – пасесіўнасць [9, с. 133].

На наш погляд, мэтазгодна разглядаць пасесіўнасць як найбольш агульнае паняцце (катэгорыю), якая ўключае дзве субкатэгорыі – прыналежнасць і валоданне. У сваю чаргу

кожная з гэтых катэгорый характарызуецца своеасаблівай семантыкай, наяўнасцю шматлікіх яе адценняў, а таксама мае багаты набор сродкаў выражэння.

Такім чынам, пасесіўнасць – адна з універсальных паняццёвых катэгорый, асноўнае значэнне якой выяўляецца праз выражэнне адносін валодання, уласнасці, прыналежнасці. Пасесіўнасць вызначае аб'ект праз яго адносін да пэўнай асобы або прадмета [4, с. 105].

У польскай лінгвістыцы «граматыка пасесіўнасці» заняла значнае месца. Гэта паспрыяла таму, што беларускія даследчыкі польска-беларускіх паралелей у сваіх працах звярнуліся да даследавання і апісання катэгорыі пасесіўнасці ў беларускай мове.

На думку С. А. Важніка, трэба адрозніваць:

а) уласна пасесіўныя структуры, звязаныя з выражэннем адчужальнай прыналежнасці: *Pas miał po swoim byłym zastępcy liniowym, starszym lejtnancie Sorokinie*. // *Рэмень і партупея дасталіся яму з поля бою ад колішняга яго намесніка старшага лейтэнанта Сарокіна* [3, с. 351]. – *Byłem u Iwanowa, ogórków ma tyle, co kot napłakał* [11, с. 93]. // – *Быў у Іванова – «агурчыкаў» кот наплакаў* [3, с. 347]. – *Jaką instrukcją! Mam dowodzić wojskiem, a wy ze mnie kukłę robicie!* [11, с. 93]. // – *Якое настаўленне? Мне кіраваць войскам, а вы з мяне пудзіла робіце!* [3, с. 297].

Як бачым з прыведзеных вышэй прыкладаў, пры перакладзе з'яўляецца дзеяслоў *mieć*, а ў беларускім тэксце яго няма.

б) квазіпасесіўныя структуры – несапраўдныя, якія выражаюць іманентную пасесіўнасць, не аддзялімую ад «нібы ўладальніка», звязаныя з выражэннем неадчужальнай прыналежнасці: *Naturalnie, akademii to ja nie skończyłem, ale głowę tam* [11, с. 56]. // *Канечне, я акадэміяў не канчаў, але галаву маю* [3, с. 321]. *Wołoszynowi nie bardzo się to spodobało, ale dowódca dziewiątej miał osobliwy charakter* [11, с. 321]. // *Валашыну гэта не дужа спадабалася, але камандзір дзевятай меў асобны характар* [3, с. 345].

в) апасесіўныя структуры, увогуле не звязаныя з выражэннем пасесіўнасці: *Dowódca batalionu dostrzegł tę niedokładność, ale już nie poprawiał – teraz nie miało to znaczenia* [11, с. 60]. // *Валашын адзначыў гэтую недакладнасць, аднак папраўляць не стаў – цяпер гэта не мела значэння* [3, с. 323].

Пасесіўная канструкцыя ў польскай мове часцей за ўсё будуецца на аснове пераходнага дзеяслова *mieć* (*Mam książkę*), у адрозненне ад беларускай мовы, дзе прадуктыўныя мадэлі з дзеясловам *мець*, *быць* (*Я маю кнігу*; *У мяне*

ёсць кніга). Гэта дае падставы лічыць польскую мову *habeo*-мовай. Беларуская ж мова займае прамежкавае становішча паміж двума асноўнымі тыпамі моў, убіраючы ў сабе тыпалагічныя рысы *habeo*- і *esse* –моў [4, с. 110].

Акрамя таго, упольскай мове дзеяслоў *мець* ужываецца ў наступных канструкцыях: 1) *tamy dziś czwartek, mieliśmy piękne lato*. Аднак і тут магчыма ўжыванне дзеяслова *быць* у тых выпадках, калі на першым месцы стаіць слова, якое больш сцісла акрэслівае дадзены момант ці адрэзак часу: *dziś jest czwartek*; 2) для ўказання ўзросту: *Fiodor miał około trzynastu lat*.

Такім чынам, прааналізаваныя прыклады даюць падставу сцвярджаць, што дзеяслоў *быць* пры перакладзе на польскую мову даволі часта замяняецца іншым дзеясловам або апускаецца. Гэта абумоўлена некалькімі фактарамі. Па-першае, дзеяслоў *быць* часцей ужываецца ў польскай мове, бо ў сучаснай беларускай мове актыўна выкарыстоўваецца толькі форма 3-й асобы множнага ліку абвеснага ладу цяперашняга часу дзеяслова *быць*, а ў польскай мове захаваліся і ўжываюцца ўсе асабовыя формы дзеяслова *быць* абвеснага ладу цяперашняга часу, прычым паказчыкам асобы тут з'яўляецца сама дзеяслоўная форма. Па-другое, для перадачы закончанага трывання ў польскай мове замест дзеяслова *быць* ужываецца дзеяслоў *zostać*. Па-трэцяе, для выражэння значэння 'знаходзіцца, мець месца' упольскай мове выкарыстоўваецца, як правіла, дзеяслоў *znajdować się* і дзеяслоў *występować*, які звязаны з 'вызначэннем натуральнага асяроддзя' [12]. Нельга абысці ўвагай і тыя выпадкі, калі спалучэнні «трэба было», «павінен быў» перадаюцца словамі «*musiał*», «*należało*». Як правіла, спалучэнне «*trzeba było*» перакладаецца словам «*należało*», калі няма ўказання на асобу, а дзеясловам «*musiał*», калі такое ўказанне ёсць. Асабліваю ўвагу трэба звярнуць на тыя выпадкі, калі дзеяслоў *быць* перакладаецца на польскую мову дзеясловам *мець* (*mieć*). Вядома, што дзеяслоў *мець* не выражае ніякага працэсу. Найбольш часта ён выкарыстоўваецца для выражэння адносін пасесіўнасці. І дзеяслоў *быць*, і дзеяслоў *мець* указваюць на стан, але на розны стан. «*Быць*» – гэта стан існуючага, таго, хто 'сам нешта ёсць'; «*мець*» – гэта стан маючага, таго, 'у каго штосьці ёсць' [2, с. 215]. Паміж двума членамі, якія злучаюцца дзеясловам *быць*, устанаўліваюцца ўнутраныя адносіны тоеснасці, а паміж членамі, якія спалучаюцца дзеясловам *мець*, сувязь з'яўляецца знешняй і вызначаецца як адносіны прыналежнасці. У *тых многіх, што асталіся пад вышынёй, наўрад ці*

*былі* хоць якія-небудзь гадзіннікі [3, с. 390]. // *Tamci, kturych tyłu zostało pod wzgórzem, na pewno nie mieli żadnych zegarków* [11, с. 152]. Усё ж у яго (Валошына) *быў батальён, лёс якога ў многім залежаў ад яго, жывога* [3, с. 384]. // *Miał przecież batalion, którego losy w dużym stopniu zależały od niego, żywego* [11, с. 143]. Неабходна памятаць, што пры дапамозе дзеяслова *мець* утвараюцца не толькі ўласна пасесіўныя структуры, але і квазіпасесіўныя структуры – несапраўдныя, якія выражаюць іманентную пасесіўнасць, не аддзяляльную ад «нібы ўладальніка», звязаныя з выражэннем неадчужальнай прыналежнасці, а таксама апасесіўныя структуры, увогуле не звязаныя з выражэннем пасесіўнасці. Прааналізаваны тэкст яшчэ раз пацвярджае думку, што пасесіўная канструкцыя ў польскай мове часцей за ўсё будзе на аснове пераходнага дзеяслова *mieć* у адрозненне ад беларускай мовы, дзе прадуктыўныя мадэлі з дзеясловам *мець*, *быць*. Усё гэта дае падставы лічыць польскую мову *habeo*-мовай. Беларуская мова ўбірае ў сабе тыпалагічныя рысы *habeo*- і *esse*-моў.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Лексикографические портреты (на примере глагола быть). // Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. 2. М., 1995. С. 503–537.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 2002.
3. Быкаў В. Збор твораў. У 4-х т. Т. 2. Мн., 1981.
4. Важнік С. А. Катэгорыя пасесіўнасці ў кантрастыўным аспекце (польска-беларускі паралелі) // Паланістыка. Мн., 1999. С. 105–121.
5. Галкина-Федорук Е. М. Экзистенциальные предложения утвердительного характера // Галкина-Федорук Е. М. Безличные предложения в современном русском языке. М., 1958. С. 183.
6. Климонов В. Д. Конструкции с причастиями на -ну, -ту в современном польском литературном языке (залог и видовременные значения) : автореф. ... дис. канд. филол. наук. Ленинград, 1962. С.11.
7. Кузнецов А. М. Глагол to be и его лексико-семантические эквиваленты в современном английском языке // Категория бытия и обладания в языке. М., 1977. С. 68–100.
8. Мецанинов И. И. Члены предложения и части речи. Л., 1978. С. 227.
9. Шаўчук С. Атрыбутыўныя пасесіўныя канструкцыі ў беларускіх мастацкіх тэкстах // Слова. Вобраз. Кантэкст. Зборнік навуковых артыкулаў. Мн., 1994. С. 133.
10. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка, 1941. С. 46.
11. Bykow W. Jego batalion. Warszawa: Wydawnictwo TPRP «Współpraca», 1985. Przełożył Waldemar Kiwiłszo.
12. Dulewiczowa I. Leksykalno-semantyczny status czasownika być – быть w korelacji z mieć // Studia z filologii polskiej i słowiańskiej. Warszawa: Państwowe wydawnictwo naukowe, 1981. S. 71–82.

13. Korytkowska M. Problemy konfrontatywnego opisu czasowników bułgarskich i polskich na płaszczyźnie semantycznej i syntaktycznej // Problemy teoretyczno-metodologiczne badań konfrontatywnych języków słowiańskich. Warszawa, 1991. S. 79.
14. Maksimowska S., Oczkowska B., Pretnar T., Rasković J. Egzystencjalne znaczenie czasowników być i mieć w językach: polskim, macedońskim, serbsko-chorwackim i słoweńskim // Studia z filologii polskiej i słowiańskiej. Warszawa: Państwowe wydawnictwo naukowe, 1981. S. 143.
15. Zmigrodzki P. Semantyczno-składniowy opis czasownika być we współczesnej polszczyźnie // Polonica XV, 1999. S. 25–26.

## SUMMARY

*In this work we analyze the usage of «to be construction» in the Belarusian and Polish languages. As a result we come to the conclusion that the limitation in the usage of «to be construction» on a certain territory can be explained as follows: the Polish language belongs in mainly to the so-called «habeo- languages», and the Belarusian language is on the border of vast usage of such constructions as «я имею» / «у меня есть». On this basis all Slavic languages are divided into habeo- and esse- languages.*

УДК 81'1

М. П. Боднарь

## ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: ВЗГЛЯДЫ И АСПЕКТЫ

*Интертекстуальность* – емкое понятие, имеющее богатую историю, восходящую к учению Гераклита о самовозрастающем Логосе, и одновременно очень современное, дающее возможность не только взглянуть по-новому на художественные произведения, но и раскрыть особенности идиостиля писателя, особенности его языковой картины мира.

Начало изучению явления интертекстуальности положил М. М. Бахтин, выдвинувший положение о «диалогичности» художественного текста и утверждавший, что понять текст можно только при условии его соотнесения с другими текстами. Эти положения получили развитие в трудах Р. Барта и Ю. Кристевой, которая предложила сам термин и дала ему следующее определение: «Мы назовем интертекстуальностью эту текстуальную интеракцию, которая происходит внутри отдельного текста. Для познающего субъекта интертекстуальность – это признак того способа, каким текст прочитывает историю и вписывается в нее» [4, с. 225]. Р. Барт характеризует текст как воплощение множества других текстов, «переплетение множества голосов, многочисленных кодов, одновременно перепутанных и незавершенных» [2, с. 459], т. е. – как интертекст. Интертекстуальность у Р. Барта является неперменной реалией текста, и сам текст «существует лишь в силу межтекстовых отношений, в силу интертекстуальности» [2, с. 428].

Р. Барт сформулировал понятие *интертекстуальность* следующим образом: «Каждый текст является интертекстом: другие тексты присутствуют в нем на различных уров-

нях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат. Обрывки культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных идиом и т. д. – все они поглощены текстом и перемешаны в нем, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык. Как необходимое предварительное условие для любого текста интертекстуальность не может быть сведена к проблеме источников и влияний: она представляет собой общее поле анонимных формул, происхождение которых редко можно обнаружить, бессознательных или автоматических цитат, даваемых без кавычек» [2, с. 83].

Понятие *интертекстуальность* в более широком значении – это наличие межтекстовых связей, являющихся результатом производства текста из элементов других текстов или по отношению к другим текстам, с которыми создаваемый текст вступает в своеобразный диалог. Под «интертекстуальным диалогом» У. Эко понимает «феномен, при котором в данном тексте эхом отзываются предшествующие тексты» [9, с. 60]. Отзываются они могут в виде непосредственного цитирования, центонности, аллюзий, плагиата, пародирования, иронической игры с заимствованными элементами, создания новых вариаций уже существующего, что побуждает У. Эко говорить о существовании интертекстуальной традиции.

И. В. Арнольд рассматривает теорию интертекстуальности с точки зрения композиционной стилистики, отмечая, что разнообразные



включения «другого голоса» в текст имеют общий признак – смену субъекта речи: «Автор может дать слово другому реальному автору и процитировать его в тексте или в эпиграфе, подобно тому как Достоевский цитирует Пушкина и Евангелие в эпиграфах к роману «Бесы», или включить в текст собственные стихи под видом стихов персонажа, как в «Докторе Живаго». [1, с. 352]. И. В. Арнольд представляет своеобразную классификацию включений по размеру, функциям и экспрессивности, характеризует кодовые включения, показывает, как различные включения реализуются через заглавие, эпиграф и внутренние цитации.

Для раскрытия понятия интертекстуальности И. В. Арнольд предлагает воспользоваться идеей оптического поля – пространства, в котором можно видеть предметы сквозь линзу: «Такой линзой для нас оказывается цитата, то есть преднамеренное введение чужих слов. То, что читатель сквозь эту линзу увидит, зависит от первоначального контекста, из которого цитата взята, и от того, в который она помещена, в какой мере она маркирована и трансформирована формально и семантически; все это связано с тезаурусом реципиента, зависит от его умения быть читателем» [1, с. 354].

Ж. Женетт разработал классификацию типов взаимодействия культурных кодов в тексте, порождающих различные разновидности интертекстуальности. Он выделяет собственно интертекстуальность, паратекстуальность, метатекстуальность, гипертекстуальность, архитектурность. Так, собственно интертекстуальность предполагает сопresутствие в одном тексте других текстов в виде цитат, аллюзий, плагиата и т. д. Паратекстуальность возникает как отношение текста к своей части (заглавию, эпиграфу, вставной части и т. д.). Явление метатекстуальности получает выражение в форме вариаций, римейка, ритейка и др. Гипертекстуальность основана на пародийном перекодировании цитируемых источников. Понятие *архитекстуальность* служит для обозначения жанровых связей текстов. Все эти типы интертекстуальности могут совмещаться в пределах одного текста, что повышает степень его многозначности.

В связи с тем, что к проблеме цитации до сих пор не выработано единого подхода, четко не определены границы понятия *цитата*, нет единых критериев классификации цитат и их функций, многообразна терминология, И. К. Сидоренко предпринял попытку введения собственного термина (*интертекстема*) и классификации данного понятия. И. К. Сидоренко разграничивает понятия *интертекстуальность*, *интертекстовость* и вводит соб-

ственный термин *интертекстема*, исходя из проекционного направления своего исследования. Автор соглашается с формулировкой понятия *интертекстуальность*, данной И. В. Арнольд: «Под интертекстуальностью будем понимать присутствие в тексте более или менее маркированных следов других текстов в виде цитат, аллюзий или целых вводимых рассказов» [6, с. 9] – и отмечает: «Интертекстовость лингвистична и лексикографична. Основным понятием, которым оперирует интертекстовость, в нашей работе предлагается считать интертекстему» [6, с. 10].

Далее И. К. Сидоренко характеризует интертекстему как «межуровневый реляционный (соотносительный) сегмент содержательной структуры текста – грамматической (морфемно-словообразовательной, морфологической, синтаксической), лексической, просодической (ритмико-интонационной), строфической, композиционной, – вовлеченный в межтекстовые связи» [6, с. 11]. Иными словами, интертекстема – это «чужой голос», который может в различных формах присутствовать в тексте. И. К. Сидоренко интертекстемы подразделяет на уровни: текстово-организационный (например, онегинская строфа), ритмико-метрический (фрагмент или соотносимое со строфой стихотворное единство, не оформленное по правилам завершенности), уровень предикативной единицы (например, конструкции пословично-поговорочного характера), уровень словосочетания, уровень слова [6, с. 23–24].

Крупнейшим исследователем в теории интертекстуальности является Н. А. Фатеева. Ее книга «Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов» – наиболее доскональное исследование рассматриваемого понятия. «Настоящее исследование, – пишет автор, – вбирает в себя все существующие теории интертекста и параллельно развивает свою собственную линию, которая в определенной своей фазе совмещается с положениями предшественников, дополняя и уточняя их» [8, с. 18].

Н. А. Фатеева предложила классификацию интертекстуальных элементов и связывающих их межтекстовых связей, основанную на разработках П. Х. Торопа и Ж. Женетта, с учетом ранее не выделенных принципов систематизации. «В основе предлагаемой нами классификации, – пишет автор, – лежат основные классы интертекстуальных отношений, отмеченные Ж. Женеттом, а принципы, предложенные П. Х. Торопом (выделение способов и уровней примыкания), становятся точкой отсчета для таких категорий, как атрибутированность – неатрибутированность заимство-

ванного текста или его части, явный или скрытый характер атрибуции, способ и объем представления исходного текста в тексте-реципиенте» [8, с. 121]. Кроме того, Н. А. Фатеева при классификации опиралась и на разграничение конструктивной и реконструктивной контекстуальности, разработанной И. П. Смирновым.

Своим исследованием Н. А. Фатеева расставила многие точки над *i* в теории интертекстуальности, открыла новые пути изучения художественных произведений, дала возможность не только специалистам, но и обыкновенным читателям взглянуть на любимые тексты с другой точки зрения, проанализировав некоторые произведения А. Пушкина, Б. Пастернака, Ф. Достоевского, А. Белого, В. Набокова с позиций интертекстуальности.

Итак, механизм порождения нового художественного текста с включениями предшествующих позволяет говорить о том, что любой художественный текст – это одновременно «генератор новых смыслов и конденсатор культурной памяти» [5, с. 31], а значительным признаком интертекстуальности является наличие в тексте «голоса» другого текста. Цитирование – важный прием создания художественного текста и в то же время апелляция писателя к авторитетной, актуальной в его глазах литературной традиции.

Узнавание «голоса» другого текста в художественном произведении зависит непосредственно от личности читателя, уровня его тезауруса, окружающей его действительности. Кроме того, узнаванию способствуют комментарии редактора, примечания самого писателя или же графические средства выделения текста, которые применяются автором и редактором для того, чтобы обратить внимание читателя на определенный момент в тексте.

Буквально понятие *интертекстуальность* означает «включение одного текста в другой» [3, с. 228]. При этом любое художественное произведение может выступать как в качестве метатекста (текста с включениями из других текстов), так и в качестве прототекста (материала для создания новых текстов). Метатекстами являются чаще всего произведения вне времени и пространства – классика мировой литературы (Библия, произведения А. Данте, У. Шекспира, С. Мозама, А. Пушкина, М. Лермонтова, Ф. Достоевского, Б. Пастернака и др.). Прецедентными текстами могут быть

и нелитературные произведения: мифы, молитвы, сказки, народные песни и т. д.

Для описания идиостиля писателя важна классификация тех средств, с помощью которых писатель вводит в свой текст «голос» другого текста. Классификация цитат, поиск границы и формы цитаты, само определение понятия является в настоящее время открытой проблемой, над которой работают многие исследователи. Огромную работу в этой области проделала Н. А. Фатеева.

Интертекст играет немаловажную роль в семантико-стилистическом обогащении художественного произведения и его интерпретации, поскольку «основу текста составляет не его внутренняя, закрытая структура, поддающаяся исчерпывающему изучению, а его выход в другие тексты, другие коды, другие знаки» [2, с. 158]. Исследование художественного текста с позиции теории интертекстуальности дает новые возможности в постижении языковой картины мира писателя, его идиостиля, места произведения в мире художественной литературы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Читательское восприятие интертекстуальности и герменевтика // Интертекстуальные связи в художественном тексте: межвуз. сб. науч. тр. СПб., 1993.
2. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М., 1989.
3. Ильин И. П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. М., 1998.
4. Ильин И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. М., 1996.
5. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог, роман // Диалог. Карнавал. Хронотоп. № 4. Витебск, 1993.
6. Сидоренко К. П. Интертекстовые связи Пушкинского слова. СПб., 1999.
7. Степанов Ю. С. Интертекст и некоторые современные расширения лингвистики // Языкзнание: взгляд в будущее / под общ. ред. проф. Г. И. Берестнева. Калининград, 2002.
8. Фатеева Н. А. Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов. М., 2000.
9. Эко У. Инновация и повторение. Между эстетикой модерна и постмодерна // Философия эпохи постмодерна. Мн., 1996.

#### SUMMARY

*This article gives various points of view toward the issue of the intertextuality.*

## К ПРОБЛЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА: ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО

**В** настоящее время понятие «картина мира» продолжает вызывать живой интерес исследователей. Оно настолько объемно, что не может быть описано однозначно и единообразно. Под *картиной мира (образом / моделью / видением мира)* понимается система представлений о реальности, лежащая в основе мировидения человека и репрезентирующая сущностные свойства мира в понимании его носителей. Картина мира вариативна, изменчива, однако в ней есть элементы общности, обеспечивающие взаимопонимание людей. Она космологически ориентированна (это глобальный образ мира) и одновременно антропоморфична (несет в себе черты человеческого способа миропостижения). Картина мира воспринимается носителями как достоверный двойник мира, однако это не зеркальное отражение, а его интерпретация.

Картина мира формируется в процессе всей жизнедеятельности человека, в ходе его контактов с миром и на базе разнообразных способностей. На ее формирование влияют язык, культура, природа и ландшафт, а также воспитание, обучение, сфера деятельности, которые вносят определенные черты, по-своему деформируя объективную реальность. Мировидение каждого национально-лингвокультурного сообщества, социальных, профессиональных, возрастных групп, отдельной личности складывается в картину мира. Для каждого отрезка исторического времени, каждой сферы общественного сознания можно реконструировать свою картину мира. В то же время можно выделить универсальную картину мира, свойственную всему человечеству, правда, слишком абстрактную.

Традиционно выделяют научную картину мира (логизированный свод дискурсивных знаний о внешней действительности, человеке, обществе, утвердившийся в науке (науках)) и противопоставленную ей наивную картину мира (реальные представления о мире и человеке, свойственные членам данного культурно-исторического сообщества на конкретном этапе).

Важнейшим способом формирования знаний человека о мире есть язык. Совокупность человеческих знаний о мире, запечатленных в языковой форме называется *языковой*

*картиной мира (языковой репрезентацией / языковой моделью мира)*. Она характеризуется соотношением универсальных и национально маркированных признаков. Языковая картина мира не стоит в одном ряду со специальными картинами мира отдельных наук, она им предшествует, формирует их, потому что человек способен воспринимать мир благодаря языку, в котором закрепляется общественно-исторический опыт. В языке зафиксированы элементы и наивной картины мира (те явления и предметы, с которыми человек встречается чаще всего), и научной (основу языковой картины мира составляют естественнонаучные данные).

Каждый человек по-особому воспринимает окружающую действительность, по-своему ее репрезентирует. Субъективный образ объективной реальности, зафиксированный в языке, есть *индивидуальная языковая картина мира*. Одним из способов ее реализации является текст художественного произведения. Субъективная языковая картина мира, отраженная в литературном произведении, представляет характер и особенности индивидуально-авторских языковых структур, субъективное авторское мирозерцание, а также мировидение героя.

Все разнообразие наблюдаемых и воображаемых явлений (представлений о мире) складывается в систему концептов – концептосферу (концептуальную область по Ю. С. Степанову, В. П. Нерознаку). Концепты позволяют хранить знания о мире, способствуя обработке субъективного опыта путем подведения информации под выработанные обществом категории и классы. Концептами становятся только те явления действительности, которые актуальны и ценны для данной культуры. Они являются своего рода символами, эмблемами, носителями культурной памяти народа [8, с. 28]. Концепт тем богаче, чем богаче национальный, сословный, профессиональный и личный опыт его носителя. Каждый концепт может быть по-разному расшифрован в зависимости от контекста, культурного опыта и индивидуальности человека. В языковой картине мира представление о концепте основывается на конкретных текстах.

Концепты классифицируются по различным основаниям. Одним из критериев является

классификация по их носителям: индивидуальные, микро- и макрогрупповые, национальные, общечеловеческие (универсальные). Объектом анализа в данной работе являются общечеловеческие концепты *времени и пространства*.

*Время и пространство* – универсальные категории человеческого опыта, сознания и культуры. Их универсальность заключается в том, что они, будучи изменчивыми по своему содержанию, присущи человеку на всех этапах его исторического развития. Модель мира каждой культуры строится на этих исходных константах.

В научной картине мира исторически сложились два подхода в понимании *времени и пространства* – субстанциональный и реляционный. Согласно первому, названные категории рассматриваются как самостоятельные сущности наряду с материей. Сторонники второго подхода *время и пространство* рассматривают не как особые субстанции, а как формы существования вещей [3, с. 156]. В различные исторические периоды преобладал то субстанциональный, то реляционный подходы. В настоящее время предпринимаются попытки совместить оба подхода, взаимодополнить их.

В философии *время и пространство* трактуются как категории, посредством которых обозначаются формы бытия вещей и явлений, отражающие, с одной стороны, их сосуществование (в пространстве), с другой стороны – процессы их смены друг другом, продолжительность их существования (во времени). Общими характерными чертами *времени и пространства* как атрибутов материи являются абсолютность, объективность, независимость от человеческого сознания, связь друг с другом, количественная и качественная бесконечность. К специфическим свойствам относятся: направленность, длительность, необратимость, одномерность и т. п. для *времени*; протяженность, рядоположенность различных элементов, связность, непрерывность и т. п. – для *пространства* [11, с. 520]. *Время и пространство* объективны, их качества независимы от наполняющей их материи. Однако эти категории могут существовать и субъективно: на различных стадиях общественного развития, в разных слоях одного и того же общества и даже отдельными индивидами эти категории воспринимаются и применяются неодинаково. Философы выделяют реальные (объективные), перцептуальные (отраженные в сознании человека реальные категории), концептуальные (теоретические модели описания реальных категорий) *время и пространство* [3, с. 156].

Представления о *времени и пространстве* претерпели серьезную трансформацию в истории. На различных стадиях своей истории человек смотрел на мир сквозь различные «очки» (мифологические, религиозные, натурфилософские, научно-теоретические) и видел разные реальности. Господствующие в религиозном и научном мировоззрении направления и концепции всегда оказывали влияние на восприятие *времени и пространства*. Видение названных категорий кардинально ломалось при существенных изменениях в материально-техническом и социально-экономическом базисе общества. К таким знаковым событиям можно отнести открытия Бруно и Коперника, Декарта и Лейбница, создание Ньютоном классической механики, становление индустриального общества, научно-техническую революцию, теорию относительности Эйнштейна, переход к квантовой физике, физике элементарных частиц и др.

Понятия *времени и пространства* настолько фундаментальны, что на определенной ступени развития культуры (в древней мифологии, религиозных и философских системах различных периодов) они рассматривались как генетическая основа мироздания. Следует отметить, что в разные исторические периоды интерес ко *времени и пространству* в науке был неодинаков. В центре внимания названные категории находились в античности (в Древней Греции существовал целый спектр концепций времени и пространства) и в эпоху Возрождения и Нового времени (когда пространственные и временные параметры стали объектами научного исследования и математического оперирования). Основополагающими являются эти категории и в современной науке. Сегодня ученые легко оперируют понятиями времени и пространства, воспринимая их как абстракции, при посредстве которых только и возможно построение закономерно-упорядоченной Вселенной.

Согласно общенаучной точке зрения, современное *время* представлено тремя модулями: прошлое, настоящее, будущее. Прошлое время делится на историческое (прошлое, о котором сохранились достоверные воспоминания), мифическое (время, лежащее за пределами народной памяти) и периферийное *время* (прошлое, воспоминания о котором смутны) [8, с.76]. *Будущее* время, по данным когнитивной лингвистики, в русском языковом сознании является самостоятельным концептом.

В языковой картине мира концептуальное поле «*время*» структурируется на внешнее

(когда? *вчера, в прошлом году и т. п.*) и внутреннее (как? *быстро, вдруг и т. п.*) время процесса. Внутреннее время, в свою очередь, делится на три больших разряда: *хронография* (указывает на определенное место события во времени, дату), *хронометрия* (определяет длительность события), *хронология* (устанавливает последовательность событий). Внешняя структура поля *времени* определяется его связями с другими событиями и явлениями [1, с. 122–130].

В языке концепт *время* представлен пятью «метафорическими блоками»: «время-агрессор» – то, что разрушает (*время не пощадило, почернеть от времени*); «время-субстанция» – то, количество чего можно измерить (*осталось мало времени*); «время-контейнер» – то, что заключает в себе некоторое событие, длительное (отрезок) или мгновенное (точка) (*во время работы, в это время*); «время-имущество» – то, чем обладают (*терять, тратить время*). Основной оппозицией для анализируемого концептуального поля является *вечность-мгновение*. В наивной картине мира *время* представляется как густая жидкость: *время течет, тянется*; как ценная вещь: *тратить время*; как человек: *время ждет, торопит* [8, с. 75; 9, с. 157].

Концепт *времени* в языке представлен единицами различных уровней: фонетического (удлинение гласных: *когда-а это еще будет*), лексического (словами с темпоральным значением, среди которых самым многочисленным классом являются существительные), морфологического (в виде глагольной категории времени), грамматического (некоторые падежи, аблатив, предлоги), синтаксического (в виде темпоральных конструкций).

**Пространство**, воспринимаемое человеком, в психологии делится на проксимальное и дистальное, что соответствует сакральному и профаническому в мифологическом мировосприятии. Проксимальное пространство непосредственно прилегает к телу человека (координаты *верх / низ, справа / слева, впереди / сзади*). Дистальное пространство заполнено другими объектами (оппозиция *свой / чужой*). В мифологической и религиозной картине мира существуют представления о супердистальном пространстве (рае и аде). Современная модель пространства трехмерна: представлена оппозициями *верх / низ, слева / справа, вперед / назад*.

Универсальным в выражении пространственных отношений в языковой картине мира является антропоцентризм и антропоморфизм. Антропоцентризм основан на мировоззрении, согласно которому человек является центром

мироздания, т. е. положения окружающих его предметов воспринимаются по отношению к нему самому как к центру, точке отсчета. Здесь возможны два варианта: человек – центральный участник в рассматриваемом пространстве: *внизу – под ногами, вверху – над головой*; человек – наблюдатель, когда положение человека отождествляется с положением частей тела человека: *лицо здания, темя горы*. Антропоморфизм основан на отождествлении положений предметов в пространстве не только с положением частей тела человека, но и с их названиями: *сзади* (т. е. со спины), *слева* (т. е. по левую руку) [7, с. 128].

В русском языке *пространственные отношения* реализуются с помощью фонетических средств (*еще далеко-о идти*), лексических (лексика с пространственным значением), грамматических (адвербиальные падежи, предлоги), синтаксических (синтаксические конструкции с пространственным значением).

Надо заметить, что нередко одно и то же языковое средство может иметь двойную пространственно-временную семантику: *будет и на моей улице праздник и т. п.* Возможны случаи, когда пространство передается в языке с помощью временных представлений: *в 2-х часах езды, 3 дня пути и т. п.* и наоборот: *до смерти четыре шага, два светфора езды и т. п.*

Наряду с универсальными свойствами константы *время* и *пространство* имеют национальную специфику. В русской картине мира *время* связано с идеей цикличности, повторяемости. Так, русское слово *время* этимологически восходит к «веремья» – *веретено, вращать*. У русских настоящее время моментально: начало события в прошлом, конец – в будущем. Для русского менталитета характерна низкая оценка исторического времени: русские запросто начинают «с чистой страницы». Будущее время в русском языковом сознании является самостоятельным концептом. Как отмечают исследователи, русские, как никакой другой народ, заботятся о завтрашнем дне, о вселенском будущем. Примером может быть философия русского космизма, в христианстве – второе пришествие Христа [8, с. 77–78].

Русское *пространство* – это бесконечность; оно простирается вширь, вдаль, «ровнем-гладнем» (Н. В. Гоголь). В русском языке *пространство* родственно словам *страна, сторона*. Д. С. Лихачев отмечает, что русская природа и русский характер тесно связаны и похожи. [6, с. 17]. Этнические черты обусловили специфику пространственных представлений у русских: это объемность, высота,

бесконечность, открытость. По Г. Д. Гачеву, русский образ мира – это путь-дорога от порога в однонаправленную бесконечность по горизонтали равнины [2, с. 223]. Вышеперечисленные характеристики *времени и пространства* являются наиболее яркими этническими особенностями восприятия названных категорий.

В литературе *время и пространство* имеют свои особенности, поскольку события, описанные в произведении, существенно отличаются от реальной действительности. Художественные *время и пространство* моделируются автором в соответствии с замыслом произведения, поэтому им присущи черты условности, специфической достоверности. *Время и пространство* в литературе определяются индивидуально-авторскими особенностями стиля, а также чертами персонажа или лирического героя.

Связь *времени и пространства* в художественном произведении настолько велика, что можно говорить о категории *время-пространство (хронотоп)* – пространственно-временном континууме [12, с. 212–213]. Каждая пространственно-временная форма, представленная в художественном тексте, является образом, несущим авторское понимание и оценку, а не копией действительности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гак В. Г. Пространство вне пространства / Логический анализ языка: язык и время. М., 2000. С. 122–130.

2. Гачев Г. Д. Национальные образы мира : курс лекций. М., 1998.
3. Калмыков В. Н. Основы философии. Мн., 2003.
4. Касевич В. Б. Буддизм. Картина мира. Язык. СПб., 1996.
5. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : курс лекций. М., 2002.
6. Лихачев Д. С. Заметки о русском. М., 1984.
7. Миллиареси Т. В. Пространственные отношения в русской языковой картине мира / Русский язык: исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы. М., 2004. С. 128–129
8. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. Мн., 2004.
9. Плунгян В. А. Время и времена: к вопросу о категории числа / Логический анализ языка: язык и время. М., 1997. С. 157–169.
10. Роль человеческого фактора в языке. М., 1988.
11. Философский энциклопедический словарь. [Пространство и время]. М., 1983. С. 541–542.
12. Хализев В. Е. Теория литературы. М., 2000.

#### SUMMARY

*Any world model is based on some universal concepts and constants of culture. Time and space are two of them. These categories will have their own peculiarities in every world picture. Some aspects of time and space conceptualization in the universal and Russian language world pictures are elucidated in this article.*

УДК 81'276.6

Дз. В. Дзятко

## АНТЫПУРЫЗМ У ГІСТОРЫІ ФАРМІРАВАННЯ І РАЗВІЦЦЯ БЕЛАРУСКАЙ МАТЭМАТЫЧНАЙ ТЭРМІНАЛОГІІ

Як справядліва адзначае Ф. дэ Сасюр, «мова ў любы момант свайго існавання з'яўляецца прадуктам гісторыі» [25, с. 92]. Таму аб'ектыўнае даследаванне любой навукова-тэхнічнай тэрміналогіі становіцца магчымым толькі пры ўмове комплекснага аналізу сучаснага стану і складу тэрмінасістэмы ў кантэксце сінхронна-дыяхранічнага ўзаемадзеяння асноўных лінгвістычных тэндэнцый, канцэпцый і накірункаў.

Беларуская матэматычная тэрміналогія ў сваім развіцці прайшла некалькі этапаў, ад розных па працягласці, інтэнсіўнасці працякання тэрмінатворчых працэсаў, а таксама па спрыяльнасці / неспрыяльнасці сацыяльна-

палітычных умоў для станаўлення тэрмінасістэмы нацыянальнай мовы.

У аснову падзелу агульнага працэсу фарміравання матэматычнай тэрміналогіі намі пакладзены наступныя крытэрыі: уплыў сацыяльна-палітычных фактараў на мову як сацыяльную катэгорыю, інтэнсіўнасць уздзеяння грамадства на тэрмінасістэму, прыярытэты пры адборы моўных фактаў (арыентацыя на рэсурсы роднай мовы або на калькаванне лексем і пераважнае выкарыстанне інтэрлексаў). Грунтуючыся на меркаванні, што «пры аналізе фарміравання тэрміналогіі неабходна паслядоўна размяжоўваць працэс натуральнага папаўнення тэрміналагічнай лексікі ў ходзе развіцця пэўных галін навукі і ўласна

тэрміналагічную работу па ўпарадкаванні гэтай лексікі» [1, с. 10], у гісторыі стварэння і развіцця тэрміналогіі матэматыкі мы вылучаем некалькі асноўных перыядаў і этапаў (табл.), кожны з якіх характарызуецца гамагенным або гетэрагенным мноствам тэндэнцый і ўплываў. У агульных рысах наша перыядызацыя арыентаецца на класіфікацыю, прапанаваную П. Вэкслерам [4].

Пурыстычны перыяд ахоплівае час ад узнікнення пачатковых вопытаў над тэрміналогіяй матэматыкі да прыняцця пастановы СНК БССР «Аб зьменах і спрашчэнні беларускага правапісу» (1933 г.).

Антыпурыстычны перыяд у развіцці беларускай матэматычнай тэрміналогіі ахоплівае 1934–1941 гг. Вылучэнне верхняй мяжы прадыктавана правядзеннем ваенных дзеянняў на тэрыторыі Беларусі ў 1941–1944 гг., якія негатыўна адбіліся на працэсе развіцця навуковай тэрміналогіі ўвогуле і тэрміналогіі матэматыкі ў прыватнасці. Адзначым, што ваенны перыяд характарызуецца рэтурнацыйнымі тэндэнцыямі, у лінгвістычным плане тоеснымі тэндэнцыямі пурыстычнага перыяду [14].

Для антыпурыстычнага перыяду ўласціва выразная змена арыенціраў у тэрмінаўтварэнні на рускамоўныя ўзоры і інтэнсіфікацыя калькавання з рускай мовы. Гэта мела вынікам вывядзенне за межы літаратурнай мовы многіх адметных беларускіх моўных фактаў, якія трактаваліся як рэгіяналізмы і правінцыялізмы [8, с. 58]. Так, у навуковы ўжытак уводзіліся тэрміны: агібаючая [24, с. 107], адначлен [18, с. 245], верцячыся [24, с. 178], ізабражэнне [23, с. 16], квадрат точны [13, с. 5], множыцель інтэгруючы [13, с. 5; 24, с. 295], памяншаемае [18, с. 453], працэсы ўстанавіўшыся [24, с. 473], працэсы ўстанаўліваючыся [24, с. 475], прызнак [23, с. 108], прэдзел [12, с. 59], разлажэнне [23, с. 302], скорасць [23, с. 426], сякучая [18, с. 386], тожаства [13, с. 5], ураўненне [18, с. 457], шчоты [12, с. 59] і інш.

Такім чынам, перыяд з 1934 г. характарызуецца значным павелічэннем у навукова-тэрміналагічнай лексіцы колькасці функцыянальна нематываваных лексічных ідэрыва-

цыйных запазычанняў з рускай мовы, якія мелі дублетны характар у дачыненні да беларускіх адпаведнікаў. Г. Наканечна справядліва адзначае нелінгвістычны характар моўных змен, паколькі значная частка ўласнамоўных тэрмінаў замянялася не інтэрнацыянальнымі адпаведнікамі, што было б натуральным пасля кампаніі барацьбы з «діалектнаю, хуторянскуюю і нацоналістичною» тэрміналогіяй, а «російскімі нацональнымі тэрмінамі» [11, с. 31].

Нешматлікія беларускамоўныя выданні гэтага перыяду прадстаўлены, акрамя названых перакладаў падручнікаў Н. Паповай, падручнікамі праф. І. І. Прывалава [16] («Аналітычная геаметрыя» якога ў перакладзе Ф. Кудзіновіча захавала ўласціваю папярэдняму перыяду тэрмінасістэму) і У. І. Смірнова [23–24].

З сярэдзіны 30-х гг. актуальнасць тэрміналагічнай працы абумоўлена, у асноўным, падрыхтоўкай Акадэміяй навук БССР Беларускай савецкай энцыклапедыі. У 1935 г. быў апублікаваны «Праект слоўніка [Для БелСЭ]. Выпуск IX: Матэматыка» (адказны рэдактар Ц. Л. Бурстын, памрэд. М. Д. Каўцэвіч), які ўключаў 385 тэрмінаадзінак [15].

Перыяд мадыфікаванага антыпурызму са змешанымі элементамі як тэрміналагічнага пурызму, так і антыпурызму складаецца з двух асноўных этапаў.

Першы этап ахоплівае 1950–1990 гг. і вызначаецца інтэнсіўнай тэндэнцыяй да інтэрнацыяналізацыі з выразнай русіфікацыйнай тэндэнцыяй на ўсіх моўных узроўнях [8, с. 59], што праявілася ў пасрэдніцтве рускай мовы пры запазычванні інтэрлексаў. Меркаванне адносна таго, што «ў пасляваенны ж час (канец 40-х – 50-я гады) ... амаль поўнасцю адмаўляюцца запазычванні і нават замяняюцца раней асвоенныя лексічныя запазычванні словамі з роднай мовы» [27, с. 25] удачыненні да беларускай матэматычнай тэрміналогіі, на наш погляд, з'яўляецца аберацыйным. Як справядліва заўважае А. А. Лукашанец, характэрнай асаблівасцю беларускага словаўтварэння гэтага перыяду «з'яўляецца незвычайная актывізацыя іншамоўных па паходжанні словаўтваральных элементаў і іншамоўных слоў, якія ўключаюцца ў працэс словаўтварэння ў якасці матывавальнай базы» [7, с. 22]. На гэтым этапе развіццё словаўтваральнай сістэмы беларускай мовы «характарызуецца як рух звонку ... з адначасовым унутрымоўным расшырэннем (з арыентацыяй на знешнія (рускія) узоры)» [8, с. 61]. Русіфікатарская тэндэнцыя ў палітыцы цэнтра, у многім абумоўленая тым, што «ўкраінская і беларуская мовы, а таксама мовы рэспублік Сярэдняй Азіі былі выключаны з групы перспектывных моў» [9, с. 51], мела

Табліца

**Перыядызацыя развіцця беларускай матэматычнай тэрміналогіі**

Перыяды	Храналагічныя межы перыядаў	Храналагічныя межы этапаў
Пурыстычны	1916–1933 гг.	1916–1918 гг. – прапедэўтычны этап
		1919–1927 гг.
		1927–1933 гг.
Антыпурыстычны	1934–1941 гг.	
Мадыфікаваны антыпурыстычны	1950-я гг. – ...	1950-я гг. – 1990 гг.
		1990-я гг. – ...

вынікам утварэнне тэрмінаадзінак пераважна з уласнабеларускага моўнага матэрыялу, але па мадэлях, уласцівых рускай мове.

Як справядліва адзначае В. П. Красней, «дынаміка падрыхтоўкі тэрміналагічных слоўнікаў наглядна адлюстроўвае не столькі тэрмінатворчую дзейнасць, колькі моўную сітуацыю і ўмовы функцыянавання беларускай мовы...» [5, с. 48]. Матэматычная тэрміналогія гэтых гадоў прадстаўлена ў акадэмічным выданні «Слоўнік па матэматыцы: Праект для абмеркавання», які ўключаў 637 слоўнікавых артыкулаў і быў вытрыманы ў агульных тэндэнцыях названага перыяду [22].

Другі этап у развіцці беларускай матэматычнай тэрміналогіі пасляваеннага часу пачынаецца пасля прыняцця Закона «Аб мовах у Беларускай ССР» і вызначаецца тэндэнцыяй да маніфестацыі спецыфічных рыс нацыянальнай мовы (што знаходзіць аналогію ў тэрмінатворчасці 20-х гг.) у спалучэнні з тэндэнцыяй да інтэрнацыяналізацыі (суадноснай з аналагічнай тэндэнцыяй 1950-х – пач. 1990-х гг.), абумоўленай узмацненнем ролі англійскай мовы ў міжнароднай камунікацыі [8, с. 61–67]. Абедзве тэндэнцыі ў іх спалучэнні з'яўляюцца канструктыўнымі, паколькі арыентацыя на ўласнамоўныя рэсурсы дазваляе тэрмінасістэме гарманічна ўваходзіць у сістэму мовы ўвогуле, а выкарыстанне інтэрнацыянальных каранёў і асноў дазваляе не толькі максімальна уніфікаваць міжнародную тэрміналогію, але і ліквідаваць некаторую эмацыйную матываванасць, уласцівую тэрмінаадзінкам, утвораным на базе агульнаўжывальных лексем.

На сучасным этапе навукова-тэхнічную тэрміналогію фіксуюць розныя лексікаграфічныя выданні, канцэпцыі якіх выразна адрозніваюцца. У сферы намінацыі тэрмінаў фактычна сутыкнуліся два антаганістычныя метадалагічныя кірункі: рэфарматарскі [6, 10, 20, 28 і інш.] і традыцыяналісцкі [3, 21 і інш.].

Рэфарматарскі кірунак (праектыўны) характарызуецца выкарыстаннем сродкаў нацыянальнай мовы: «дыялектнае і гістарычнае лексікі, асаблівасцяў словаўтварэння, фанетыкі і г. д.» [28, с. 4] з выразнай пурыстычнай тэндэнцыяй у дачыненні да рускамоўнага ўплыву. Традыцыяналісцкі (нарматыўны) кірунак вызначаецца фарміраваннем і прэзентацыяй тэрмінасістэмы на аснове сродкаў і спосабаў, аптымальных для перыяду мадыфікаванага антыпурызму.

Да спецыфічных асаблівасцей рэфарматарскага кірунку адносяцца:

1) актывізацыя спецыфічна нацыянальных фармантаў (у тым ліку дэрывацыйных):

а) суфікса **-льн-** пры ўтварэнні ад'ектываў са значэннем функцыі аб'екта наймення апраксімава-**льн-**(ы), дыферэнцава-**льн-**(ы), сумава-**льн-**(ы) і інш.;

б) суфікса **-оўн-** пры дэрывацыі прыметнікаў са значэннем якасці аб'екта наймення: інтэгр-**оўн-**(ы), нарм-**оўн-**(ы), рацыяналіз-**оўн-**(ы) і інш.;

в) суфікса **-н-** у тэрмінах са значэннем знешняга ўздзеяння на аб'ект: анулява-**н-**(ы), інтэрпалява-**н-**(ы), руха-**н-**(ы) і інш.;

г) суфікса прыметнікаў **-ав-(-ов-)** на месцы аналагічных рускіх **-н-, -очн-**: квадрат-**ов-**(ы) > квадрат-**н-**(ый); выбарк-**ав-**(ы) > выбар-**очн-**(ый), клетк-**ав-**(ы) > клет-**очн-**(ый) і інш.;

д) суфіксаў **-ав-(-яв-)** у дзеясловах і аддзеяслоўных назоўнікаў: дэкад-**ав-**анне, камбін-**ав-**аны, камут-**ав-**аць, квад-**ав-**аць і інш.; ж) суфікса **-н-** як адэквата англ. **-al**: прапарцый-**н-**асць > proportion-**al-**ity;

2) прыярытэт марфалагічнай дэрывацыі перад марфалага-сінтаксічнай: дзел-**ів-**(а), зменш-**ыв-**(а), сеч-**ыв-**(а), чеч-**ыв-**(а);

3) пераацэнка неўласцівых беларускай мове лексем і канструкцый: адлюстраванне > адвображанне, крата > рашотка, мнагасклад > мнагачлен, прагрэсія бясконца спадальная > прагрэсія бесканечна ўбываючая, прыкмета > прызнак, раўнабочны > раўнабедраны, раўнанне > ураўненне, спаданне > убыванне, ступеняванне > узвядзенне ў ступень, хуткасць > скорасць і г. д.

Для традыцыяналісцкага кірунку ўласціва:

1) імкненне максімальна захаваць моўнае афармленне тэрмінаў, прынятае ў 1933 – 1980-я гг., што праявілася ў адноснай пашыранасці:

а) суфіксаў **-уч-(-юч-)** у тэрмінах са значэннямі функцыі аб'екта наймення і якасці аб'екта наймення: вяд-**уч-**(ы), руха-**юч-**(ы), убыва-**юч-**(ы) і інш.;

б) суфікса **-ем-** у тэрмінах са значэннем знешняга ўздзеяння на аб'ект наймення: дыферэнцыру-**ем-**(ы), мадэліру-**ем-**(ы), фарміру-**ем-**(ы) і інш.;

в) суфіксаў **-н-, -ачн-** на месцы суадносных рускіх **-н-, -очн-**: квадрат-**н-**(ы) > квадрат-**н-**(ый), выбар-**ачн-**(ы) > выбар-**очн-**(ый), клет-**ачн-**(ы) > клет-**очн-**(ый) і г. д.;

г) суфіксаў **-ірава-(-ырава-)** у дзеясловах, аддзеяслоўных назоўнікаў і прыметніках: канкур-**ырава-**льны, мадэл-**ірава-**анне, функцыян-**ірава-**ць і інш.;

д) суфікса **-анальн-**, як адпаведніка англ. **-al**: прапарцыя-анальн-асць, прапарцыя-анальн-(ы);

2) прыярытэт марфалага-сінтаксічнай дэрывацыі перад марфалагічнай аднімаемае, дзялімае, складаемае і інш.;



3) шырокае выкарыстанне нехарактэрных для беларускай мовы лексічных сродкаў і канструкцый: (гл. пункт 3 у асаблівасцях рэфармацыйнага кірунку).

Існуе меркаванне, што ў нармальных умовах «нацыянальны тэрмінатворчы працэс павінны балансавацца, з аднаго боку, пурыстычнай, а з другога – міжнароднай уніфікацыйнай тэндэнцыямі» [26, с. 140]. Таму ў шэрагу тэрміналагічных выданняў [2, 6, 17, 19] назіраецца дынаміка да спалучэння паасобных моўных прыкмет абодвух існуючых накірункаў, якая, аднак, можа тлумачыцца недастатковай лінгвістычнай падрыхтоўкай аўтараў-укладальнікаў, што нярэдка з'яўляюцца спецыялістамі-матэматыкамі.

Такім чынам, істотны ўплыў на якасны склад матэматычнай тэрмінасістэмы аказвае характар лінгвістычнай палітыкі, які закранае ў першую чаргу лексічны і словаўтваральны ўзроўні і звязаны з кадыфікацыйнай моўнай нормаў тэрмінаграфічнымі выданнямі. Таму на сучасным этапе развіцця беларуская матэматычная тэрміналогія вымагае сістэмнага аналізу і ўнармавання з улікам усіх існуючых тэндэнцый і накірункаў.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Антанюк Л. А. Беларуская навуковая тэрміналогія: Фарміраванне, структура, упарадкаванне, канструяванне, функцыяніраванне. Мн., 1987.
2. Ахраменка В. К. Руска-беларускі слоўнік матэматычнай тэрміналогіі. Мн., 1991.
3. Воднеў У. Т., Навумовіч А. Ф., Навумовіч Н. Ф. Малы матэматычны слоўнік. Мн., 1994.
4. Вэкслер П. Беларусізацыя, русіфікацыя і паланізацыя – тэндэнцыі ў развіцці беларускай мовы (1890–1982) // КРАЙ = KRAJ (Polonica – Albarruthenica – Lithuanica) / рэд. Я. Я. Іваноў. 2003. № 3–4 (11–2). С. 160–185.
5. Красней В. П. Некаторыя пытанні нарматыўнасці тэрміна // Слова і час. Навук. чыт., прысв. памяці У. В. Анічэнкі : зб. навук. артык. У 2-х ч. Ч. II. Гомель, 2003. С. 46–53.
6. Латоцін Л. А. Руска-беларускі слоўнік матэматычных тэрмінаў. Магілёў, 1994.
7. Лукашанец А. А. Актыўныя працэсы ў сучасным беларускім словаўтварэнні // Беларуская мова ў другой палове XX стагоддзя : матэрыялы Міжнар. навук. канф., Мінск, 22–24 кастр. 1997 г. Мн., 1998. С. 19–27.
8. Лукашанец А. А. Сучасныя працэсы ў словаўтварэнні беларускай мовы: да праблемы міжмоўнага збліжэння і адштурхоўвання // Мовазнаўства. Літаратура. Культуралогія. Фалькларыстыка: XIII Міжнар. з'езд славістаў (Любляна, 2003): Дакл. белар. дэлегацыі. Мн., 2003. С. 52–69.
9. Масенко Л. Г. Мова і супольства: Посткалоніальны вимір. Київ, 2004.
10. Матэматычная энцыклапедыя / гал. рэд. В. Бернік. Мн., 2001.
11. Наконечна Г. Украінська науково-технічна термінологія: Історія і сьогодення. Львів, 1999.
12. Папова Н. Падручнік арыфметыкі для пачатковай школы. Ч. II. Менск, 1934.
13. Праграма для няпоўнай сярэдняй школы дарослых. Матэматыка, чарчэнне / Нар. Кам. Асветы БССР. Менск, 1935.
14. Праграма матэматыкі для народнае школы. Праект / Інспэктарыят беларускіх школ пры Генэр. камісары Беларусі. Менск, 1941.
15. Праект слоўніка [для БелСЭ]. Выпуск IX. Матэматыка / адк. рэд. Ц. Л. Бурстын. Менск, 1935.
16. Прывалаў І. І. Аналітычная геаметрыя / Пер. з 3-га стэрэатып. выд. Ф. Кудзіновіча. Менск, 1934.
17. Руска-беларускі матэматычны слоўнік / склад. Г. Я. Лабачэня, А. М. Шчыракоў. Мн., 1993.
18. Руска-беларускі слоўнік / пад рэд. А. Александровіча. Менск, 1937.
19. Руска-беларускі слоўнік матэматычных тэрмінаў / склад. Г. М. Сендер, Т. А. Страчук. Брэст, 1994.
20. Русско-белорусский математический словарь / под общ. ред. Я. В. Радыно. Мн., 1993.
21. Русско-белорусский словарь математических, физических и технических терминов / под ред. Н. Н. Костюковича. Мн., 1995.
22. Слоўнік па матэматыцы: Праект для абмеркавання / адк. А. І. Болсун. Мн., 1967.
23. Смірноў У. І. Курс вышэйшай матэматыкі для тэхнікаў і фізікаў. У 2-х т. Т. 1. Мн., 1935.
24. Смірноў У. І. Курс вышэйшай матэматыкі для тэхнікаў і фізікаў. У 2-х т. Т. 2. Мн., 1936.
25. Соссяр Ф. де. Заметки по общей лингвистике. М., 2000.
26. Стапановіч Я. Тэндэнцыі, прынцыпы й нормы ў беларускай навуковай тэрмінатворчасці й тэрмінаграфіі // Праблемы беларускай навуковай тэрміналогіі : матэрыялы Першай нац. канф. Мн., 1995.
27. Струкава С. М. Беларуская мова. Тэрміналагічная лексіка па нафта- і газаздабычы. Наваполацк, 2004.
28. Тэрміналагічны слоўнік па вышэйшай матэматыцы для ВНУ / Т. Сухая, Р. Еўдакімава, В. Траццякевіч, Н. Гудзень. Мн., 1993.

#### SUMMARY

The Versions of antipurism in the Belarusian mathematical terminology are described. The basic tendencies in a modern scientific terminology are investigated. Results of research can be used for further development of problems connected with the history of formation, becoming and functioning of the Belarusian scientific terminology.

УДК 81'373.231

В. П. Андрэевіч

## СТРУКТУРНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ АЙКОНІМАЎ, СУАДНОСНЫХ З УЛАСНЫМІ ІМЁНАМІ

Па агульных дэрывацыйных крытэрыях усе айконімы, суадносныя з уласнымі імёнамі, выразна падзяляюцца на 3 групы: простыя, складаныя і састаўныя. Пераважную большасць сярод іх складаюць простыя найменні, якія налічваюць каля 86% ад агульнай колькасці прааналізаваных анамастычных адзінак (1637 айконімаў, 2812 населеных пунктаў). Яны ўжываюцца або ў форме адзіночнага ліку (прыкладна 54% ад агульнай колькасці простых айконімаў), або множнага (каля 46%). Сярод адзіночналікавых простых айконімаў пераважаюць суфіксальныя ўтварэнні. Пры аналізе сабранага фактычнага матэрыялу намі выяўлены 741 айконім (1510 населеных пунктаў) ці каля 98% ад агульнай колькасці такіх айконімаў. Найбольш прадуктыўнымі з'яўляюцца фарманты **-аў (-оў)**, **-ава (-ова)**, **-ева (-ёва)**, **-эва**, **-аўка (-оўка)**, **-еўка (-ёўка)**, **-эўка**, **-шчына**, **-аўшчына (-оўшчына)**, **-еўшчына**, **-эўшчына**.

**Фарманты -аў (-оў), -еў, -ава (-ова), -ева (-ёва), -эва.** Намі зафіксавана 299 айконімаў (603 населеныя пункты), якія аформлены з дапамогай адзначаных фармантаў: *Александроў (Бых., Жлоб., Маг.-2)*, *Андрэева (Гарад., Шум.-2)*, *Архіпава (Мёр.)*, *Аўдзеева (Пол.)*, *Віктарава (Асіп.)*, *Вінцэсева (Шум.)*, *Герасімова (Брасл.)*, *Германава (Сен.)*, *Дзямідава (Мёр.)*, *Захарава (Шум.)*, *Зыгмунтова (Мёр.)*, *Ігнатава (Валож., Навагр., Шум.)*, *Міхалова (Барыс., Валож., Дзярж., Лаг., Мал., Мядз., Пух., Чашн.-2, Шум.-2)*, *Несцерава (Мсц.)*, *Тарасава (Гарад., Стаўбц.)*, *Юр'ева (Бабр., Смал.)*.

У якасці спецыяльна айканімічнага паказчыка фарманты **-аў (-оў)**, **-ава (-ова)**, **-ева (-ёва)**, **-эва**, як адзначаюць навукоўцы, выдзеліліся досыць рана і адзначаюцца ўжо ў помніках XV–XVIII стст. Пераважная большасць уласных географічных назваў з указанымі фармантамі з'яўляецца айконімамі [2, с. 113].

Многія айконімы на **-ава (-ова)** маюць дублетныя варыянты на **-аў (-оў)**: *Александрова – Александроў*, *Аўгустова – Аўгустоў*, *Дзямідава – Дзямідаў*, *Жданова – Жданаў*, *Ксавярова – Ксавяроў*, *Уладзімірова – Уладзіміраў і інш.* Як адзначае В. П. Лемцюгова, у афармленні фармантаў **-аў (-оў)** выступае мясцовы варыянт айконіма. Таму апошні з'яўляецца найбольш аб'ектыўным паказчыкам гісторыі паходжання

назвы. У прыватнасці, граматычная форма ў пэўнай ступені здольна паказаць тып аб'екта, які з'яўляецца першапачатковым носбітам назвы сучаснай вёскі. Так, на падставе наяўнасці назваў вёсак на **-аў (-оў)** можна лічыць, што некаторая іх частка выяўляе сувязь з такімі тыпамі пасялення, як засценак, хутар, маёнтак, якія нярэдка перарасталі ў вёску. Адначасова на з'яўленне назваў ці варыянтаў на **-аў (-оў)** маглі ўплываць і традыцыйныя назвы гарадоў: *Барысаў*, *Магілёў*, *Рагачоў* і інш. Што датычыцца формы айконімаў на **-ава (-ова)**, то ў адных выпадках яны з'яўляюцца рэальным паказчыкам граматычнага роду аб'екта, за якім яны замацаваны, а ў другіх – вынікам канцылярскага пераафармлення традыцыйных назваў на **-аў (-оў)** [2, с. 114].

Лінгвагеаграфічны аналіз паказаў, што айконімы на **-ава (-ова)**, **-ева (-ёва)**, **-эва** пашыраны фактычна на ўсёй тэрыторыі Беларусі, за выключэннем толькі асобных раёнаў паўднёвага ўсходу краіны, дзе найбольш распаўсюджаны назвы на **-аў (-оў)**, **-еў**.

**Фарманты -аўка (-оўка), -еўка (-ёўка), -эўка.** Пры аналізе фактычнага матэрыялу намі адзначана 173 айконімы (492 населеныя пункты): *Абрамаўка (Лоеў., Рэч.)*, *Акімаўка (Шум.)*, *Ананеўка (Бялын.)*, *Антаноўка (Лаг.)*, *Васілеўка (Карм.-2, Шкл.-2)*, *Віктараўка (Чэрв.)*, *Данілаўка (Беш., Ел., Клім., Мін., Чашн.)*, *Елісееўка (Барыс.)*, *Канстанцінаўка (Бабр., Люб., Маг., Шум.-2, Шч.)*, *Несцярэўка (Бярэз.)*, *Фадзееўка (Сл.)*, *Харытонаўка (Кап.)*.

Фарманты **-аўка (-оўка)**, **-еўка (-ёўка)**, **-эўка** адносяцца да ліку ўскладненых фармантаў. Яны ўтварыліся шляхам пашырэння прыналежных суфіксаў **-аў (-оў)**, **-ава (-ова)** за кошт суфікса **-ка**, функцыя якога блізкая да памяншальнай функцыі ў апеятывах [2, с. 84–86].

Айконімы, аформленыя фармантам **-аўка (-оўка)**, **-еўка (-ёўка)**, **-эўка**, распаўсюджаны на ўсёй тэрыторыі Беларусі, за выключэннем некалькіх раёнаў на поўдні і захадзе краіны.

**Фарманты -шчына, -аўшчына (-оўшчына).** На Беларусі ў афармленні фармантаў **-шчына**, **-аўшчына (-оўшчына)** адзначана 119 айконімаў (210 населеных пунктаў): *Абрамаўшчына (Валож.)*, *Адамоўшчына (Віл.)*, *Андрэеўшчына (Дзярж.)*, *Антаноўшчына (Дзярж., Навагр.)*, *Багданаўшчына (Дзярж., Лід.)*, *Барыскаўшчына (Глыб.)*, *Вайцехаўшчына*

(Бераст.), Германойшчына (Ашм., Брасл., Глыб.), Глебайшчына (Беш., Лаг.), Іванкаўшчына (Ашм., Барыс., Маз.), Іванойшчына (Дубр., Мал.), Казіміршчына (Глыб.), Карпаўшчына (Арш.), Кірылаўшчына (Ашм.), Макаршчына (Паст.), Міцькаўшчына (Арш., Бялін., Мсц., Шарк.), Сяргееўшчына (Леп., Мал.), Тарасоўшчына (Ашм.).

З сучаснага пункту гледжання фарманты **-шчына, -аўшчына (-оўшчына)** – носьбіты выключна айканімічнай функцыі. Тым не менш, з'яўленне іх у сучаснай беларускай айканіміі абумоўлена аналогіяй з апелятыўнымі ўтварэннямі, якія былі шырока вядомы яшчэ старажытнай беларускай мове. У якасці аналогіі для ўтварэння айконімаў з фармантамі **-шчына, -аўшчына (-оўшчына)** маглі служыць старажытныя назвы спадчынных уладанняў (дзедаяшчына, дзядзькаўшчына); назвы павіннасцей, даніны (баброўшчына, пнёўшчына); назвы пакінутых земляў (пустаўшчына) і інш. [2, с. 104–108].

Найбольшае пашырэнне айконімы з гэтымі фармантамі атрымалі на паўночнай і паўночна-заходняй тэрыторыі Беларусі.

Даволі нязначнай на тапанімічнай карце краіны з'яўляецца група айконімаў бязафікснага ўтварэння. Да іх ліку належаць айконімы, па граматычнай структуры роўныя невытворным апелятывам, а таксама тыя, якія па структуры супадаюць з вытворнымі апелятывамі. У адрозненне ад айконімаў суфіксальнага ўтварэння словаўтваральныя сродкі айконімаў, якія ўзніклі на базе вытворных назоўнікаў, прыметнікаў, не нясуць ніякай тапанімічнай нагрукі, г. зн. не маюць прыкмет тапанімічнай функцыі. У айканімію яны трапілі ў складзе апелятыўных утваральных асноў і не вылучаліся ў якасці тапанімічных фармантаў. Таму айконімы, якія дубліруюць структуру вытворных і невытворных апелятываў, з пункту погляду словаўтваральнай айканіміі, з'яўляюцца бязафікснымі. Гэта значыць характарызуюцца нулявым айканімічным паказчыкам. Айконімы гэтага тыпу ўтвораны семантычным шляхам ад вытворных і невытворных апелятываў [2, с. 77–78]. Намі зафіксавана 16 найменняў (16 населеных пунктаў) ці 2% ад агульнай колькасці адзіноччальных айконімаў: *Александрыя (Астр., Дубр., Зэльв., Сен., Шарк.), Браніслаў (Жытк.), Будслаў (Мядз.-3), Клім (Валож., Іўеў.), Нінэль (Ветк.)*.

Сярод множналікавых простых айконімаў пераважаюць назвы суфіксальна-флексійнага ўтварэння. Гэтая група айконімаў складае 434 назвы (726 населеных пунктаў) ці 67% ад агульнай колькасці множналікавых айконімаў. Самымі прадуктыўнымі з'яўляюцца фарманты **-ічы (-ычы), -авічы (-овічы), -евічы (-эвічы),**

**-цы, -аўцы (-оўцы), -еўцы (-эўцы), -ішкі (-ышкі)**.

**Фарманты -ічы (-ычы), -авічы (-овічы), -евічы (-эвічы)**. У афармленні названых фармантаў намі адзначана 225 айконімаў (449 населеных пунктаў): *Абрамавічы (Жаб.), Азаравічы (Гор.), Барбарычы (Гродз.), Барыскавічы (Глыб., Маз., Шкл.), Данілавічы (Ветк., Дзярж.-2, Дзятл.), Іванавічы (Бар., Маг.), Клімовічы (Брэсц.), Лук'янавічы (Мядз.), Ніканавічы (Бых.), Нічыпаравічы (Шкл.), Уласавічы (Кір., Пруж.), Федзевічы (Ашм.)*. Як адзначае В. П. Лемцюгова, пераважная большасць зафіксаваных у Беларусі айконімаў на **-ічы (-ычы)** утворана згодна са старажытнай мадэллю, у аснове якой – абазначэнне калектыву нашчадкаў пэўнай асобы [2, с. 132].

Айконімы з фармантамі **-ічы (-ычы), -авічы (-овічы), -евічы (-эвічы)** зафіксаваны пераважна ў заходняй і паўночна-заходняй частках Беларусі. У цэнтральных раёнах і далей на ўсход краіны іх колькасць прыкметна змяншаецца.

**Фарманты -цы, -аўцы (-оўцы), -еўцы (-эўцы), -анцы, -ынцы, -юнцы**. На тэрыторыі Беларусі занатавана 74 айконімы, якія з'яўляюцца назвамі 98 населеных пунктаў: *Васілеўцы (Пол.), Ігнаткаўцы (Лід.), Лук'янцы (Брасл.), Раманаўцы (Свісл., Шч.), Уласаўцы (Ів.-2, Івац.), Ходараўцы (Лід.), Філіпаўцы (Шч.), Якубоўцы (Паст.)*.

Пэўная частка айконімаў з адзначанымі фармантамі ўтворана на аснове калектывных назваў групы людзей – выхадцаў ці высяленцаў з якога-небудзь населенага пункта: *Адамаўцы < адамаўцы – выхадцы з вёскі Адамава і інш.*

Айконімы, аформленыя гэтым фармантам, таксама ў асноўным сканцэнтраваны ў паўночных і заходніх раёнах Беларусі.

**Фарманты -ішкі (-ышкі)**. Намі занатавана 48 айконімаў (60 населеных пунктаў), якія маюць у аснове адзначаныя фарманты: *Андрушышкі (Паст.), Антонішкі (Астр.), Багданышкі (Астр., Ашм.), Барбарышкі (Брасл.), Васілішкі (Шч.), Вікторышкі (Астр.), Ігнацішкі (Паст.), Кузьмішкі (Брасл.), Марцінішкі (Брасл.), Радзівонішкі (Лід.), Якубішкі (Паст.)*.

Як вядома, фарманты **-ішкі (-ышкі)** адносяцца да суфіксальных дэрыватаў літоўскага паходжання. Беларускі айканімічны фармант **-ішкі (-ышкі)** тэарэтычна зводзіцца да чатырох літоўскіх тапанімічных суфіксаў *-išké, -iškes, -iškis, -iškiai* [1, с. 36–51]. Аналіз апелятыўнага і тапанімічнага матэрыялу Беларусі і Літвы дазволіў навукоўцам прыйсці да высновы, што айконімы з суфіксамі **-ішкі (-ышкі)** у Беларусі на паўднёвым і цэнтральным адрэзках бела-

руско-літоўскага пагранічча адпавядаюць літоўскай айканамічнай мадэлі *Pluralia tantum* на *-išké i*, магчыма, на цэнтральным адрэзку – мадэлі *Singularis* на *-iškis* [1, с. 11–36]. У айканімію гэтыя суфіксы прыйшлі двума асноўнымі шляхамі: 1) праз назвы калектыву людзей па назве месца пражывання ці па імені іх роданачальніка; 2) праз назвы мясцовасці па прозвішчы ці па імені ўладальніка або асобы, якая пражывала на гэтым месцы [1, с. 10].

Айконімы, аформленыя фармантам **-ішкі (-ышкі)**, сканцэнтраваны пераважна на беларуска-літоўскім паграніччы.

Меншую групу склалі найменні флексійнага ўтварэння. Усяго занатавана 211 айконімаў (290 населеных пунктаў) ці 33% ад агульнай колькасці множналікавых найменняў: *Адамкі (Валож.)*, *Азаркі (Мядз.)*, *Андрукі (Беш.)*, *Багушкі (Ашм.)*, *Васількі (Віц., Салігор., Пух.)*, *Грыгары (Уш.)*, *Давыдкі (Віл.)*, *Лазары (Пол.)*, *Максімы (Брэсц.)*, *Мікіткі (Мядз.)*, *Самсоны (Сен.)*, *Санюкі (Ел.)*, *Селівонкі (Дзятл.)*, *Федзюкі (Лях.)*, *Церахі (Лаг.)*, *Цімахі (Ашм., Ваўк., Віц.)*.

Айконімы-кампазіты налічваюць каля 4% у агульнай айканімічнай сістэме Беларусі: *Адамполе (Валож.)*, *Антанопаль (Мал.)*, *Крыстаполле (Пух., Раг.)*, *Новаалександраўка (Віц., Глыб., Чашн.)*, *Новаандрэўка (Глуск.)*, *Старабарысаў (Барыс.)*, *Юзафінопаль (Паст.)*, *Янапаль (Віц., Воран.)*; састаўныя назвы – прыкладна 10% (*Абрамаўшчына I (Смарг.)*, *Абрамаўшчына II (Смарг.)*, *Абрамаўшчына III (Смарг.)*, *Андрэў Луг (Светлаг.)*, *Антоніўскія Пасекі (Іўеў.)*, *Германава Слабада (Акц.)*, *Ісакава Буда (Чав.)*, *Казіміраўская Слабодка (Жлоб.)*, *Косцікаў Хутар (Светлаг.)*, *Мікітаў Востраў (Шум.)*, *Навуменкі II (Глыб.)*, *Новая Аляксандраўка (Касц., Раг.)*, *Новы Алек-*

*сандраў (Жлоб.)*, *Вялікае Савіна (Дубр.)*, *Малое Савіна (Дубр.)*, *Якімава Ляда (Кліч.)*, *Якімава Слабада (Светлаг.)*.

Такім чынам, пераважную большасць айконімаў складаюць простыя найменні, якія налічваюць каля 86% ад агульнай колькасці прааналізаваных адзінак. Сярод простых айконімаў у форме адзіночнага ліку пераважаюць суфіксальныя ўтварэнні (98% ад агульнай колькасці адзіночналікавых назваў). Пры іх дэрывацыі самымі прадуктыўнымі з'яўляюцца фарманты **-ава (-ова)**, **-аўка -оўка** **-шчына**, **-аўшчына (-оўшчына)**.

У словаўтварэнні айконімаў даволі актыўна і паслядоўна выкарыстоўваецца мадэль *Pluralia tantum* (каля 46% ад агульнай колькасці простых айконімаў), у якой вылучаюцца назвы флексійнага і суфіксальна-флексійнага ўтварэння. Найбольш пашыраны на Беларусі айконімы суфіксальна-флексійнага ўтварэння з фармантамі **-ічы (-ычы)**, **-авічы (-овічы)**, **-цы**, **-аўцы (-оўцы)**, **-ішкі (-ышкі)**.

Айконімы-кампазіты ў агульнай айканімічнай сістэме складаюць каля 4%, а састаўныя назвы – прыкладна 10%.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Бірыла М. В., Ваганас А. П. Літоўскія элементы ў беларускай анамастыцы. Мн., 1969.
2. Лемцюгова В. П. Беларуская анамастыка: Лінгвістычны аналіз назваў населеных пунктаў Мінскай вобласці. Мн., 1970.

#### SUMMARY

The oikonyms which correspond to the names and illustrate concrete forming stem and formant's spreading on the maps are systematized and described on the structural-grammatical level.

## ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВА

УДК 82.09

О. В. Гнилomedова

### ОБРАЗ ПРИРОДЫ В БЕЛОРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XII–XIX вв.

Природа всегда волновала творческое воображение художника, о чем убедительно свидетельствует вся история литературы, в том числе белорусской. Спорить с этим не

приходится. Вопрос, пожалуй, в другом: в понимании арсенала художественных поэтических средств, выработанных нашими писателями в процессе создания и отображения богатейшего мира природы и ее явлений, представ-

ленных на страницах белорусских повестей, романов, очерков и т. п., и, конечно, в тех мировоззренческих факторах, активно участвующих в духовно-эстетическом постижении окружающей природы и ее образно-художественном воплощении.

Что такое поэтика? Понятие это известно со времен Аристотеля, написавшего ученое сочинение «О поэтическом искусстве». Современные словари дают определенную трактовку этому литературоведческому термину. Например, в «Поэтическом словаре» А. Квятковского можно найти такое определение: «Поэтика – наука о структурных формах художественных произведений и исторических законах изменения этих форм под влиянием нового содержания» [1, с. 221]. «Краткая литературная энциклопедия» видит в поэтике науку «о строении литературных произведений и системе эстетических средств в них используемых» [2, с. 936]. Поэтика так или иначе связана с философией и мировоззрением, с эстетическим отношением писателя к действительности, его мышлением и сознанием, всей концепцией творчества.

Отношения человека и природы отразились уже в мифологии. Древний человек обоготворял природу. Согласно древней философской традиции природа считалась сотворенной Богом, хотя в иерархии божественных творений она находится ниже человека. Со временем философское содержание понятия природы, а также соотношение и взаимодействие ее с человеком постоянно углублялось, приобретало широкий смысл, становясь в один ряд с понятием материи, универсума, вселенности.

Человек осваивал природу, приближал к себе, наделял своими свойствами. Литература и искусство осмысливали мир природы в художественных образах, вырабатывали определенные формы и изобразительные подходы.

Писательский интерес к природе тоже изначален. Об этом свидетельствует, в частности, творчество Кирилла Туровского (XII в.), ощущавшего глубокую связь с родным краем. В его произведениях воспроизводится христианская иерархия универсума, в котором определенное место занимает и окружающая природа. Художественный талант писателя, его красноречие особенно полно проявили себя в «Словах» – проповедях, посвященных церковным праздникам. Через воспроизведение «первозлементов» окружающего мира автор славит Бога. В проповедях Кирилла Туровского находим символику растительного мира, в «Слове на Антипасху» он сравнивает Старый завет с зимой, а Новый – с весной:

Оживилось весной естество человека,  
и бурные ветры деревья ласкают.  
Земля из семян всюду травы рождает.  
Весна наша красная – вера Христова,  
Крещением плоть укрощает природы [3, с. 74].

К. Туровский утверждает идею вечного возрождения как божественное свойство всего природно-космического универсума. Его сочинения проникнуты своеобразным мистическим платонизмом. Он, однако, не отождествляет божественное и природное начало, но из божественного единства стремится вывести единство данного нам в ощущении окружающего мира природы с ее привлекательностью и красотой. И опять – от мира природы подниматься ввысь, к Богу, оставив внизу мир чувственного и плотского. «Дольний мир» противопоставляется «миру горнему», к которому и призван, по мнению К. Туровского, стремиться человек. Древний писатель хотел и себя, и других вернуть на истинную дорогу – дорогу возвышения души над телом и показал личный пример духовного подвига, заключив себя, желая одолеть чувственные соблазны и ощущения, в каменную башню.

Белорусский этнос, как и всякий иной, формировался в тесной связи с природной средой, в которой ему пришлось существовать. Природа кормила, поила, обувала и одевала человека, давала ему кров, оберегала от вражеского нашествия. «Между историей, культурой и природой, – справедливо пишет профессор Т. Шамякина, – существуют глубинные причинно-следственные связи». И далее: «Сама природа Беларуси является манифестацией белорусской души, в ней самой и заложены некоторым образом наши качества: грусть, нежность, мягкость, открытость» [4, с. 62]. О своеобразии белорусской природы и ее отражении в национальном сознании сказано много. Белорусский пейзаж – лес, болото, поле, небо, которое сходится с ними в недалекой линии горизонта, богатая флора и фауна, умеренный климат – все это, несомненно, повлияло на эмоционально-образные структуры, определило «тип» литературы, в которой отразился национально-психологический архетип сосуществования и взаимодействия человека и природы. Белорусы (даже до сих пор) не утратили языческого чувства родства с природой, отношения к ней, как к святыне.

Национальный характер белорусов нашел отражение во всей их общественно-исторической практике, включая явления как социально-экономического, материально-технического порядка, так и идеального, духовного направления.

Первым, кто подробно, правдиво и красочно показал среду обитания белоруса, природные условия страны, ее леса и реки, был Н. Гусовский, автор поэмы «Песнь о зубре», созданной в XVI веке. Это произведение, созвучное своей эпохе – эпохе Возрождения, в сущности, открыло естественную красоту окружающей природы, во многом забытую со времен язычества. Реалистические моменты в описании природы у К. Туровского существуют в зародышевом состоянии, иное дело – у Н. Гусовского.

Нашы лясы – гэта нашых даброт і багацца  
 Невычарпальны калодзеж; з яго напаўняем  
 Лайбы і стругі заморскіх купцоў, што прывозяць  
 Недзе з-за свету да нас на таргі свой набытак.  
 Шчодрая вільгаць з бяздоннай зялёнай крыніцы  
 Спорным дажджом выпадае на тлустыя глебы.  
 Рэкі ад самых вытокаў да вусцяў шырокіх  
 Поўныя плытоў, з плыты на шляхах нашых водных –  
 Гэта масты паміж рознымі землямі княства.  
 Pole ўрадлівае працы не шмат патрабуе.  
 Толькі ў жніво і на ніве, і ў лузе  
 Бела ад хустак, намітак, кашуль і бравэрак.  
 Па сенажацях, гаях і па яловых гонях  
 Коні пасуцца, а скрозь на прыволлі, на узлесці –  
 Статак скарбовы брыдзе, патанаючы ў травах.

(пер. И. Семежон) [5, с. 69].

В белорусскоязычном переводе латинского «зубр» пишется с малой буквы. Правильнее было бы, на наш взгляд, написание с заглавной: «Песнь о Зубре», – потому что «Зубр» в данном случае понятие отнюдь не нарицательное. Это – имя белорусской Природы, богатой и разнообразной, создающей славу этому краю, который воспет в поэме.

Н. Гусовский через призму ренессансного видения смог показать то, что можно назвать мощью природных сил, воплощенных в Зубре. Но противостоящий ему человек тоже силен и могуч, и таким он показан в этом произведении.

В «Песне о зубре» чувствуются отголоски древнего антропоморфизма, автор часто уподобляет природу человеку, наделяя ее, в том числе зубра, человеческими психологическими свойствами, что придает этому образу высокую эмоциональную выразительность. Природа в сущности охватывает все многообразие человеческого бытия, отраженного в поэме.

В «Песне о зубре» присутствует, хотя может быть и неосознанно, подспудно, идея связи человека и природы – и не только в их противостоянии, но и в той всеобщей взаимозависимости, удивительной гармонии, которая заложена в природе, подчиняющей себе все,

в том числе и человека с его подчас необузданными инстинктами и агрессией. Пером Н. Гусовского водило как раз стремление преодолеть разорванность мира, укротить людскую жестокость, утвердить гуманистические принципы свободы, правды и добра и таким образом обеспечить путь в будущее.

У белорусов, как уже отмечалось, свой тип литературы, свой фольклор, поэзия, арсенал эстетических средств, – и все это является необходимыми нравственно-духовными, художественными формами осмысления бытия, проявления национального менталитета.

В своем историческом развитии белорусская литература знавала и впечатляющие взлеты (Франциск Скорина, Николай Гусовский, Сымон Будный, Василь Тяпинский) и продолжительные спады, национальный гнет. В начале XIX века она снова, сначала робко, а потом все увереннее, заявляет о себе на общей романтической волне, охватившей Европу.

Одним из первых писателей в Белоруссии, ощутивших и передавших животворное дыхание природы – лесов, рек и озер северной части Белоруссии, был Ян Барщевский (1794–1851). Современные ему исторические обстоятельства и условия развития национальной литературы оставляли желать лучшего. Беларусь после трех исторических разделов Речи Посполитой в конце XVIII в. оказалась в составе Российской империи со всеми вытекающими отсюда последствиями. Процесс полонизации, приведший, как выразился М. Богданович, к «летаргии белорусской национальной жизни», значительно ослабев, дополнился, однако, все усиливавшейся русификацией. Первые ростки национального духовного возрождения начала XIX в. появились в исключительно сложных условиях. Одним из таких ростков и было творчество Я. Барщевского. Это романтик, руссоист и пантеист, поклонник природы, патриот, очень любивший свой край. Сборник его рассказов «Шляхциц Завальня» (1844), написанный польски, но исключительно в белорусском духе, представляет романтическое направление, активно развивающееся в этот период.

«Шляхциц Завальня» – произведение литературно-художественное, и то, что в нем немало сведений по географии и этнографии, истории и экономике, нисколько этому не противоречит. Я. Барщевский – многогранен, он ощущает блаженное чувство единства с миром, стремление к его познанию, антропоморфизм природы. Рассказывая о своем детстве, автор «Шляхцица Завальни» вспоминает:



6. Баршчэўскі Я. Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях. Мн., 1990.
7. Ластоўскі В. Мае успаміны аб Багдановічу // На суд гісторыі. Мн., 1994.
8. Кісялёў Г. Пачынальнікі. Мн., 1977.
9. Баршчэўскі Я. Шляхціц Завальня. Мн., С. 16.
10. Баршчэўскі Я. Шляхціц Завальня. Мн., С. 17.
11. Хаўстусовіч М. На парозе забытае святыні: Творчасць Яна Баршчэўскага. Мн., 2002.

## SUMMARY

The article is devoted to the image of the byelorussian nature in the ancient and new literature and its reflection in national consciousness. The author examines new poetic forms and approaches in the image of a nature on the example of creations written by K. Turvskij, N. Gusovskij, J. Barshchevskij. The Byelorussian literature starts to open values of the natural environment and world around, provides with its aesthetic sense and develops the poetics directed on full comprehension of the reality.

УДК 82–31

Н. А. Давыдоўская

## ФАЎСТ ЭПОХІ НТР: ВОБРАЗ СЕВЯРЫНА БУДРЫСА Ў АПОВЕСЦІ «ЧАЗЕНІЯ» У. КАРАТКЕВІЧА

Аповесць У. Караткевіча «Чазенія» ў беларускім літаратуразнаўстве разглядаецца пераважна як твор рамантычны, у якім паказваецца «веліч і краса кахання і прыроды» [1, с. 379]. Не спыняючыся падрабязна на аналізе твора і фіксуячы ў агульных рысах праблему «сутнасці навуковых і тэхнічных адкрыццяў» [1, с. 379], даследчыкі засяроджваюць сваю ўвагу на тэме кахання. У дадзеным артыкуле ў аснову пакладзены аналіз вобраза галоўнага героя Севярына Будрыса, пошук ім сэнсу жыцця, яго імкненне пагадніць сваю навуковую дзейнасць, уладаранне над светам з маральнымі патрабаваннямі. На нашу думку, менавіта гэты пошук з'яўляецца сэнсавай і ідэйнай дамінантай твора, а таксама дазваляе разглядаць аповесць як інтэрпрэтацыю вандроўнага фаўстаўскага сюжэта, для якога рэlevantнымі з'яўляюцца найперш вобразы галоўнага герояў, а не пэўны ланцуг падзей, матываў, «сюжэт можа трансфармавацца, асучаснівацца, набываць нацыянальныя рысы» [9, с. 572]. Аднак у аснове гэтага сюжэта заўсёды будзе ляжаць архетыповая сітуацыя змовы чалавека з д'яблам.

Для такога падыходу да аповесці існуюць наступныя падставы. Па-першае, выбар галоўнага героя і яго трактоўка ўпісваецца ў шырокі кантэкст сусветнай фаўстыяны. Даследчыца Г. Якушава адзначае, што ў пасляваенны перыяд пачынаецца «пераасэнсаванне прыцыпу эмансіпацыі індывіда і розуму, абвешчанага Асветніцтвам, і паступовае змяшчэнне акцэнта з задачы дасягнення поспеху да праблемы яго кошту» [11, с. 15], а таксама, што для гэтага часу тыповым варыянтам становіцца вобраз Фаўста-фізіка, Фаўста «атамнай эры» [11, с. 15–17]. Па-

другое, у аповесці, як будзе бачна далей, істотную ролю адыгрывае матыв змовы чалавека з д'яблам. Па-трэцяе, вандроўны сюжэт маркіраваны ў творы тэкстуальнымі адсылкамі.

Звернемся да аналізу вобраза Севярына Будрыса. З аднаго боку, ён валодае неабходнай кананічнай адзнакай Фаўста: неардынарныя здольнасці, дзякуючы якім дасягае амаль поўнай улады над прыродай. З другога, адчуваючы пакуты сумлення з-за гэтай улады, герой шукае супрацьлеглую разбуральную сілу ў духоўнасці чалавека, у культурных каштоўнасцях. Навуковец, адкрывальнік «варшыняў, на якіх нельга жыць», аўтар «прыдуманнага наканавання», «гаспадар жыцця», як і Фаўст, з'яўляецца носбітам двух пачаткаў. Ён разрываецца ўнутранымі супярэчнасцямі, аднак у яго вобразе У. Караткевіч падкрэслівае не толькі канфлікт добра і зла, не толькі імкненне паяднаць супярэчнасці паміж «целам, пачуццёвасцю і духам», але і актуалізуе іншыя антыноміі: *геніяльны розум – і сэрца, «прагнае да жыцця»: «Ужо тады ён адчуваў сваю дваістасць. Злева ад дарогі гордыя сталёвыя стрэлы неслі драты, справа – ляжалі вёскі, справа было дэмітраўскае гарадзішча, гарадзішча горада, які калісьці мог сапернічаць з Масквой. Ад усёй велічы застаўся на гэтым гарадзішчы толькі нізкі белы старажытны сабор. І Севярын не ведаў, што яму даражэй: гордая ода, што цягнулася злева, або простая элегія, што драмала справа» [5, с. 252]. Такім чынам, у вобразе Севярына Будрыса пераствараюцца супярэчнасці: *розум – душа, ода – элегія, левае – правае*. Праблема ўводзіцца ў біблейскі кантэкст сказаў: «І ці не быў бы ён шчаслівейшы, каб аддаў кесарава кесару, а божае богаві» [5, с. 250]. У сваім творы У. Караткевіч*



ставіць у адзін бок «кесарава» (амаль аскетычная навуковая праца, дасягненне ўсемагутнасці і задавальненне ўласнай гардыні), у другі – «божае», духоўнае, тое, што было прынесена ў ахвяру розуму: «Трэба было, відаць, даць волю сэрцу, а не галаве, якая ў барацьбе з гэтым сэрцам (а напэўна ж, так) знемагла ў той самы момант, калі ён ганарліва лічыў, што для ягонага мозгу амаль няма немагчымага» [2, с. 250]. Такім чынам, падкрэсліваецца прага асобы да цэласнасці, немагчымасць аднабоковага існавання, а таксама вельмі важны для фаўстаўскай тэмы матыў ганарлівасці, імкнення да ўсемагутнасці дзеля задавальнення ўласных амбіцыяў. Пастаноўкай праблемы аповесць сугучная з вершам І. Бродскага «Два часа в резервуаре» (дарэчы, напісанага ў 1965 г. – у адзін час з аповесцю):

Он знал, куда уходят звезд дороги.

Но доктор Фауст ни хт не знал о Боге.

(...)

У человека есть свой потолок,

Держащийся вообще не слишком твердо.

Но в сердце льстец отыщет уголок,

И жизнь уже видна не дальше черта.

Пазнанне, непрапарцыянальна вялікае ў параўнанні з духоўнасцю, – ці не тое ж мы бачым і ў творы У. Караткевіча? Ставіцца праблема недастатковасці толькі навуковага, рацыянальнага элемента. У сучаснай культуралогіі яна атрымала назву *аўтсайдэр-культура*: «стан разрыву паміж культурнымі каштоўнасцямі і пануючымі цывілізацыйнымі прыярытэтамі і адначасова – сімптом запатрабаванасці абнаўлення каштоўнасцей і сэнсаў культуры як перадумовы новага цывілізацыйнага вітка» [6, с. 411]. Як бачна з твора, навука – гэта толькі «кесарава», і для Фаўста ХХ стагоддзя ўзнікае неабходнасць пошуку Бога. У гэтым нам бачыцца сутнасць канфлікту твора, прычына крызісу галоўнага героя. Будрыс пакутуе ад жудасных сноў, у якіх прадбачыць вынікі навуковага прагрэсу, і для гэтага ў яго ёсць усе падставы – герой неаднаразова згадвае Хірасіму. Невыпадкова штуршком да разгортвання дзеяння ў аповесці паслужыў *матыў віны*. Твор пачынаецца сном героя пра знішчэнне планеты: «Зямля трапіла ў рой чорных зор, і паўсталі над ёй апакаліптычныя коннікі, імя якім – Смерць» [5, с. 242]. Падаецца, гэты канфлікт так і не быў зразуметы айчынным літаратуразнаўствам. Так, Я. Герцовіч бачыў галоўнага героя «ахвяраю аднаго з эксперыментаў», а яго незадаволенасць працай вынікала нібыта з «падарванага здароўя» [2, с. 7]. Тую ж думку сцвярджае і А. Верабей у манаграфіі «Абуджаная памяць»: «Малады і таленавіты вучоны-атамнік

Севярын Будрыс атрымаў вышэй дапушчальную дозу апраменьвання» [1, с. 191]. Дарэчы, нідзе ў аповесці ніводнага разу не сказана пра падарванае здароўе героя.

На ўзроўні сюжэта згаданы духоўны канфлікт героя раскрываецца пры дапамозе сюжэтнага *матыва змовы чалавека з д'яблам*. Працтуем наступны ўрывац: «Я прыглядаўся да вашых здольнасцей яшчэ ў школе. – У шэфа відавочна сапсаваўся настрой, пацірае пальцамі востры, птушыны нос. – Не ведалі? Ну вось. А вы і трапілі, куды трэба, таму што да мяне, да нас дайшло і мы прыглядаліся...» [5, с. 249]. Нам падаецца невыпадкавай сугучнасць гэтых радкоў са словамі чорта ў рамане Т. Мана «Доктар Фаустус»: «А вось мы гэта адразу змецілі, таму і ўзялі цябе пад прыгляд: мы зразумелі, што скура вырабу вартая, што задаткі тут добрыя, што калі падпусціць крышку нашага аганьку, крышку падагрэць, акрыліць, падсцёбнуць, аж бач – і выкукліцца гэтакія бліскучая штучка» [7, с. 241]. Як зазначаюць даследчыкі, чорт – гэта частка душы самога Леверкюна [8, с. 7]. У аповесці У. Караткевіча размова вядзецца паміж рэальнымі людзьмі, але герой праз гэтую змову далучаецца да асобнага свету, «дзе быў свой бог і свае пакутнікі» [5, с. 250]. *Умова пагаднення* – дасягненне ўсемагутнасці, уласнай адметасці. Аднак кампраміс герой заключае найперш з самім сабой, усе гэтыя імкненні прысутнічаюць у яго душы. Наступны важны элемент сюжэтнага матыва – «падпіска крывёю», або плата за ўсемагутнасць. Крывавае плата за прагрэс – гэта, папершае, знішчаная прырода («рыжыя коні адпомсцілі яму»); па-другое, смерць сябра, які «падчас аднаго вельмі ўдалага доследу атрымаў столькі, што яго ўжо нішто не магло ўратаваць». Наступная плата, калі меркаваць па снах героя, – гібель усёй планеты. Матыў змовы чалавека з д'яблам, пакланенне д'яблу, які бярэ пачатак у Новым Запавеце, далучае твор да апакаліптычнага дыскурсу. У раздзеле ХІІІ «Адкрыцця Яна Багаслова» гаворыцца: «І пакланіліся зверу, кажучы: хто падобны да звера гэтага і хто можа зваяваць яго?» [13:4]. Сучасны расійскі тэолаг П. Іваноў тлумачыць гэты эпізод як адмову чалавека ад «духоўных імкненняў – адзін клопат пра стварэнне свету зямнога». І лік звера – 666 – азначае, паводле таго ж П. Іванова, «чалавека, які сам сябе абмежаваў самім сабой» [3, с. 215]. Мы бачым, што герой пакутуе і ад абмежаванасці, несамадастатковасці ўласнага жыцця: «Ён марыў аб няздзейсненым, аб тым, чаго не будзе, аб жыцці, што споўнена віруючым токам крыві. І паколькі гэта не збылося, рыжыя коні адпомсцілі яму» [5, с. 252].

Уключэнне ў аповесць апакаліптычных матываў надае ёй асабліва трагічнае гучанне. У такой афарбоўцы праблемы бачыцца таксама дыскусія са славытым гётэўскім «пакуль імкнецца, можа памыляцца». Ці не занадта вялікая плата за памылкі і ці наогул будзе каго апраўдваць за іх пасля катастрофы?

У п'есе рускага пісьменніка І. Сельвінскага «Чытаючы Фаўста» праблема «суадносінаў ведаў і маралі» вырашаецца даволі проста і схематычна: распрацоўкі атамнай бомбы згарваюць, а праекты мірнага атама пераходзяць у рукі працоўных. Гэта 1947 год. Аповесць У. Караткевіча, якая пісалася праз дваццаць год, хоць і сугучная ёй у самых агульных рысах, аднак пошук новай маралі куды больш складаны. У агульных рысах яго схему можна паказаць наступным чынам: аскетычная навуковая праца /стома ад аднабаковага жыцця, усведамленне злачыннасці яе магчымых вынікаў – выпраўленне ў далёкую вандроўку/ перажыванне паўнаты жыцця, адзінства з прыродай, шчаслівага кахання – абнаўленне і вяртанне да ранейшай працы з разуменнем каштоўнасці жыцця, спалучэнне «кесаравага» і «божага», «левага» і «правага», «галавы» і «сэрца». Як бачым, сюжэт будзецца па прыцыпе знакамітай трыяды *тэза* (чыстая навука) – *антытэза* (простасць, жыццё ў адзінстве з прыродай) – *сінтэз*. Менавіта ў гэтым сінтэзе нам бачыцца аўтарская канцэпцыя твора.

Пошукі героя адбываюцца ў двух кірунках. Першы – гэта набліжэнне да свету прыроды, «апрошчванне», вяртанне да вытокаў, сыходжанне з вяршыні («Чорта людзям у вяршынях, на якіх нельга жыць... Якая страшная праца!» [5, с. 298]). Другі – герой скіроўваецца на пошукі стасункаў з іншымі людзьмі і знаходзіць сваё выратаванне ў сяброўстве і каханні. Севярын Будрыс – гэта Фаўст, які дасягнуў сваёй мэты – пазнання і пакарання прыроды (прычым дасягнуў з размахам, пра які не марыў ягоны першавобраз), але не аслеп, як герой Гётэ, а жажнуўся сваёй злачыннай усемагутнасці.

Такім чынам, вобраз Севярына Будрыса найбольш глыбока прачытваецца менавіта ў кантэксце фаўстаўскіх вобразаў. Трактоўка героя, увесь ідэйны змест аповесці блізкія неаасветніцкай традыцыі інтэрпрэтацыі фаўстаўскага сюжэта, што развіталася, як паказала Г. Якушава, у савецкай літаратуры 1940–60-х гадоў. У творы акцэнтуюцца ўвага на праблеме адказнасці, на пошуку духоўных каштоўнасцей, што таксама з'яўляецца характэрнай рысай пасляваеннай фаўстыяны. Вобраз Будрыса шматзначны. Па-першае, ён спалучае ў сабе добры і злы пачаткі, фаўста і мэфістофеля, «кесарава» і «божае». Па-другое, вобраз

галоўнага героя дэманструе тэндэнцыю да сінтэзу Фаўста і Дон Кіхота, прадказаную яшчэ Максімам Горкім, сутнасць якой заключаецца ва ўсведамленні навукоўцам адказнасці за сваю дзейнасць. Аднак пры гэтым герой не адмаўляецца ад творчага пазнання, ад сваёй тытанічнасці і не пераўтвараецца ў «сентыментальнага добрага хлопца» [10, с. 188], як гэта здарылася з героямі многіх пасляваенных твораў. У заключнай частцы аповесці («Песня чазеніі (фінал і кода)») герой вызначае для сябе новы сэнс жыцця і пачатак новага этапу: «Я зрабіў у папярэднім жыцці ўсё, што мог. Я перарос тое, што рабіў. Мне па плячы большае. І я хачу жыць гэтым большым. Укараніцца на камяністым, неўладкаваным беразе жыцця, мудра, уладна, пяшчотна свідраваць каранямі зямлю. Араць яе для будучыні. (...) Хай коратка, але жыць. Заваёўваць магчымасць вышэйшай даброты, жыцця дзеля іншых, а не адбіраць у іх магчымасці гэтага жыцця» [5, с. 331]. Чазенія – гэта новы мастацкі вобраз, які раскрывае ўжо вядомы ў фаўстаўскім сюжэце матыву самаадданай працы дзеля іншых.

Даследчыца Г. Ішымбаева зрабіла плённую, на наш погляд, прапанову «разглядаць мадыфікацыі фаўстаўскай тэмы праз прызму катэгорыі трагічнага» [4, с. 166], якая ў розныя эпохі набывае розныя сэнсавыя адценні, аднак нязменна прысутнічае ў дадзеным сюжэце. Каб падвесці вынікі аналізу, выкарыстаем гэты падыход і адзначым, што ў аповесці «Чазенія» трагічнае выяўляецца на некалькіх узроўнях:

1) экзістэнцыйным (чалавек прагне паўнаты жыцця, але вымушаны абмяжоўвацца спецыялізацыяй);

2) культуралагічным (супярэчнасці паміж культурай і цывілізацыяй, праблема аўтсайдэр-культуры);

3) экалагічным (разуменне небяспекі навуковых адкрыццяў для захавання жыцця на зямлі).

І калі прызнаць, што трагізм знікае, «як толькі надыходзіць ці робіцца магчымым прымірэнне» [4, с. 175], то стане відавочным, што трагічнае гучанне твора не здымаецца, як і не знікае ніводная з названых трагічных супярэчнасцей, нягледзячы, здавалася б, на аптымістычны фінал твора, дзе герой знаходзіць новы сэнс жыцця.

#### ЛІТАРАТУРА

1. *Верабей А.* Абуджаная памяць. Нарыс жыцця і творчасці. – Мн., 1997.
2. *Герцовіч Я.* Шукаць у рэальным жыцці // Літаратура і мастацтва. 1971 25 чэрв.
3. *Іванов П.* Тайна святых: введение в Апокалипсис. Т. 1. М., 1993.
4. *Ишимбаева Г.* Трансформация фаустовского сюжета (Шписс – Клинггер – Гете) и диалектика трагического // Вопросы литературы. – 1999. № 6. С. 166–176.

5. *Караткевіч У.* Выбраныя творы. У 2-х тамах. Т. 1. Апавяданні. Аповесці. Мн., 1980.
6. *Леваш І. Я.* Культуралогія. Мн., 2001.
7. *Ман Т.* Доктар Фаустус. Мн., 1989.
8. *Міхайлаў А.* Духоўны заповіт Томаса Мана // Ман Т. Доктар Фаустус Мн., 1989.
9. *Попов Ю.* Традыцыйна сюжэтная модель (схема) // Лексикон загалёнага та парівняльнага літаратуразнаўства. Чэрніўці, 2001.
10. *Якушэва Г. В.* Образ і мотывы Гете в отечественной словесности XX века // Гете в русской культуре XX века. М., 2001. С. 11–44.
11. *Якушэва Г. В.* Фауст и Мефистофель в литературе XX века // Гетевские чтения. М., 1991. С. 165–193.

## SUMMARY

*In this article the novel «Chazeniya» by Ul. Karatkevich is analysed from the position of its intertextual relation with the traditional Faust fable. Since images of the main heroes have a fable sense dominant, the author concentrates on the analysis of Severin Boodris' image in the context of the interpretation of the Faust fable of the second half of the XX the century. The conclusion is made that the novel «Chazeniya» is written in the vein of the neo-educational traditions and it joins the belief in mind and progress with scientist's moral responsibility for his activity.*

УДК 82–1

А. У. Міхайлава

## КАНЦЭПТУАЛІЗАЦЫЯ МУЗЫКІ Ў ПАЭЗІІ М. БАГДАНОВІЧА

Музыкі шмат у паэтычным свеце М. Багдановіча. Адпаведны канцэпт рэалізуецца ў мове паэзіі М. Багдановіча пры дапамозе розных часцін мовы, ён цесна звязаны з канцэптамі «цішыня», «эмоцыі», «пачуцці», «душа», «сэрца» і інш. Я. А. Гарадніцкі пісаў: «У творчасці Купалы, Коласа, Багдановіча і іншых свет паўстае агучаным, прасякнутым безліччу музычна выражаных, інтаніраваных плыней. «Музычнае водгулле», якое напаўняе прастору мастацкага дыскурсу беларускіх паэтаў, з'яўляецца свайго кшталту рэпрэзэнтантам свету, у ім у метафарычна пераасэнсаваным выглядзе канцэнтруецца самая поўная і ўсебакавая інфармацыя аб ім» [2, с. 110–111].

Асноўную ролю ў рэалізацыі канцэпта «музыка» выконвае дзеяслоў **пець** (*запяваць, напяваць, спяваць, падпяваць* і інш.). Суб'екты, якія спалучаюцца з гэтым дзеясловам, належаць да наступных тэматычных груп:

1) **людзі** (*пясняр, людзі, Лявоніха, Клава* і інш.), 2) **нявызначаныя суб'екты** (*нехта, што-то*), 3) **псіхафізіялагічная сфера чалавека** (*сэрца, душа, альт*), 4) **дэманічныя істоты** (*Падвей*), 5) **абстракцыі** (*мольбы рыданьне, смутак*), 6) **прадстаўнікі жывёльнага свету** (*баярачка-чмяліха, жабаў хор, жабы, камар, конікі, малінаўка / малиновка, птушка, «таўкачыкі»*), 7) **рэаліі прыроднага свету** (*вецер, завея, мяцеліца, усё в прыродзе*), 8) **усё, створанае чалавекам, акрамя музычных інструментаў** (*бомы, стойп, песня, лук, самавар, верацёнца, провада*).

Названы дзеяслоў (у розных формах) набывае наступныя значэнні: 1) **значэнне інтэлектуальнай дзейнасці** («Толькі вецер асен-

ні, начны // Ё полі сумна гудзіць і пяе // Аб радзімай старонцы глухой // Ды аб долі няшчаснай яе» [1, с. 218], «Пра няшчаснае каханне // Нехта запявае» [1, с. 85], «Як чутна яна запявае, // Што ёсць і вясна, і каханне, // І шчасце без меры, без краю, // І першая горыч расстання» [1, с. 305] і інш.), 2) **значэнне перадачы інфармацыі** («Ці не сэрца напявае, // Навявае яго мне?» [1, с. 75], «И песню, что пела мне ты...» [1, с. 332] і інш.), 3) **эмацыянальныя адносіны да аб'екта** («Там, пэўна, ціха калыхае лесунка, // Спяваючы над ім, старая лесуніха» [1, с. 447]). Гэты дзеяслоў спалучаецца з аб'ектам у вінавальным склоне (««Каробушку» пяе дзіцячы альт...» [1, с. 102], «І гімн спявае жабаў хор // Красе, каторую з'явіла...» [1, с. 141] і інш.).

Сувязь канцэпта «музыка» з канцэптам «цішыня» ажыццяўляецца пры дапамозе: 1) прыметнікаў *ціхія, ціхуткі, нягучны*, дзеепрыметніка *сіхшы* («Ціхія мае ўсе песні, цёмныя, як вугаль чорны...» [1, с. 233], «Спеў залунаў – і сама адгукнулася чула на ліры // Званам ціхуткім струна...» [1, с. 446], «Мы ўсе пялі каля хаты, // І напаўняў нягучны хор // Маркотнай песняй сціхшы двор» [1, с. 148] і інш.), 2) прыслоўяў *ціха, паціху, тихо* ([самавар] «Запяе ён і тонка, і ціха...» [1, с. 308], «Я паціху песні сумныя пяю...» [1, с. 198], «С грустнымі звуками вдаль серце просітся, // Тихо в нем плачет печаль» [1, с. 455] і інш.), 3) назоўніка *ціш* («Але чую ў цішы нада мной звон падкоў...» [1, с. 231]), 4) дзеяслова *ціхнуць* («І ціхне на душы змаганне хворых дум // Пад гук спакойны, роўны бора» [1, с. 447]).

Канцэпты «эмоцыі» і «пачуцці» рэалізуюцца ў паэзіі М. Багдановіча такім чынам: 1) пры спалучэнні дзеясловаў выяўлення эмоцый і пачуц-

цяў з назвамі музычных інструментаў і словамі з семантычнага поля 'музыка' («Міла бомы смяюцца у цішы...» [1, с. 63], «Не даюць мне думаць зыкі, // Што ляцяць, дрыжаць, звяняць» [1, с. 76], «Дрыжэлі спевы флейт, дзень ясны дагараў...» [1, с. 103], «И в затишьи ночи вешней, // В темной чаще соловей // Зарыдаёт страстной песней // Дней любви и счастья дней» [1, с. 453] і інш. – дзеяслоў *смяюцца* ўжываецца разам з суб'ектам *бомы*, дзеяслоў *дрыжаць* – з суб'ектам *зыкі*, дзеяслоў *дрыжэлі* – з словазлучэннем *спевы флейт*, дзеяслоў *зарыдаць* – з назоўнікам *песня*), 2) пры спалучэнні дзеясловаў з семантычных палёў 'музыка', 'эмоцыі', 'пачуцці' («Дык хто ж пачуе, як спявае, // Як стогне тэлеграфны стоўп?» [1, с. 99], «Але мне сэрца п'яе: не нудзіся!» [1, с. 197] і інш. – выкарыстоўваюцца дзеясловы *спяваць і стагнаць*, *пець і нудзіцца*), 3) пры спалучэнні назоўнікаў з названых семантычных палёў, ужыванні іх у адным сказе («Музыкі стагнанне ліецца па вулках з бульвара...» [1, с. 98], «Ўсё мацней п'яю я аб чымсь каханні, // І тугі у спеве болей не схаваці» [1, с. 310] і інш. – выкарыстоўваюцца назоўнікі *музыка і стагнанне*, *туга і спеў*).

Сувязь канцэптаў «душа» і «сэрца» з канцэптам «музыка» можна назіраць у наступных сітуацыях: 1) душа, сэрца – умяшчальныя эмоцыі, пачуццяў і музыкі («А ў душы не замаўкае // Струн вясёлых перабор» [1, с. 59], «Когда душа была больна // И пело в ней мольбы рыданье? // Зачем смеялася она?» [1, с. 340], «Сумна мне, а ў сэрцы смутак ціха запявае...» [1, с. 81], «І снуюцца сумна ў сэрцы, // Ёўцца адгалоскі // Роднай песні, простаі песні // Беларускай вёскі...» [1, с. 85] і інш.), 2) душа, сэрца ўвасабляюцца («Прывет да здольнасці п'яе душа мая...» [1, с. 265], «Але мне сэрца п'яе: не нудзіся! // Прыйдзе вясна!» [1, с. 197] і інш.), 3) душа, сэрца змяняюцца ў сувязі з музыкай і спевамі («Калі смутак моцна дзьме душу маю // І шкада мне дзён загубленых сваіх, – // Я паціху песні сумныя п'яю, // Ёсю жуду сваю выкладываю ў іх» [1, с. 198], «А як родную згадаю старану, // Як згадаю яе беднасць і нуду, – // Сэрца сціснецца, і я п'яць пачну, – // Мо душу хоць трохі гэтым адвяду» [1, с. 199] і інш.). Такім чынам, можна зрабіць вывад, што разгледжаныя канцэпты ў М. Багдановіча маюць падобную семантыку.

Але ў паэзіі М. Багдановіча прадстаўлена не толькі ціхая музыка. Тут назіраюцца гукі рознай інтэнсіўнасці, якія маюць выгляд: 1) звону («Звіні, вясёлых бомаў медзь!» [1, с. 72] і інш.), 2) грому і звону («У бубны дахаў вецер б'е, // Грыміць па ім, звініць, п'яе» [1, с. 100]), 3) рэха («Голас полем пракаціўся, // У бары аддаўся...» [1, с. 85]), 4) стагнання («Музыкі стагнанне ліец-

ца па вулках з бульвара...» [1, с. 98]), 5) спеву-гудзення ([мяцеліца] «І навокала магілы // Спявае-гудзіць // Пра таго, хто ў чыстым полі // Пахаваны спіць...» [1, с. 196]) і інш. Каб больш дакладна перадаць характар музыкі, аўтар звяртаецца да параўнанняў: «А найстарэйшая баярачка-чмяліха // Так спявала, аж баяр пабрала ліха...» [1, с. 281], «Ой, Лявоніха, Лявоніха мая! // Ты п'яла галасней ад салаўя...» [1, с. 301] і інш. Акрамя дзеяслова *пець* і ўтвораных ад яго дзеясловаў, М.Багдановіч выкарыстоўвае для канцэптуалізацыі музыкі дзеясловы *іграць*, *плясаць*, *скакаць* і інш.

Дзеяслоў *іграць* (*граць*, *зайграць* і інш.) спалучаецца з суб'ектамі наступных тэматычных груп: 1) **людзі** (*музыкі*, *хлапчына*), 2) **дэманічныя істоты** (*лесун / лясун*), 3) **абстрактныя** (*музыка*), 4) **прадстаўнікі жывёльнага свету** (*чмель*), 5) **музычныя інструменты** (*трубы*). У якасці сінонімаў дзеяслова *іграць* М.Багдановіч ужывае такія дзеясловы, як: 1) *вывадзіць* («...Стаката, фугі, гамы // Шмат год калісь на ёй Сальеры вывадзіў...» [1, с. 264]), 2) *званіць* («І знайшоўся мушанёнак нейкі малы, // Што званіў-такі не кепска у цымбалы» [1, с. 282]), 3) *гудеть* («И гудит «Тоску по родине» шарманка...» [1, с. 348]) і інш.

Дзеясловы *плясаць і скакаць* М. Багдановіч ужывае ў спалучэнні з суб'ектам *Падвей* (*[Падвей]* «Пляша, скача. Снег зрываецца, ляціць» [1, с. 217]), дзеяслоў *скакаць* – з суб'ектам *камар* («Захадзіў камар, як з пахмелля, – // І п'яе, і скача паціху...» [1, с. 280]) і інш. Акрамя гэтага, паэт канцэптуалізуе танец пры дапамозе іншых дзеясловаў (*тнуцца*, *гуляць* і інш.): «І «таўкачыкі» спяваюць і у скокі тнуцца...» [1, с. 279], «Сярод вуліцы у нас кара-год, // Ды не йду я у таночку гуляць...» [1, с. 286].

Такім чынам, можна сцвярджаць, што спевам у структуры канцэпта «музыка» надаецца больш увагі, чым ігры на нечым і танцам. Канцэпт «музыка» знаходзіцца ў цеснай узаема-сувязі з больш складанымі элементамі душэўнай і духоўнай сферы, увасобленымі ў адпаведных канцэптах, якія характарызуюць творчы пачатак чалавека і складаюць перша-аснову паэтычнай творчасці М. Багдановіча.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Багдановіч М. А. Поўны збор твораў. У 3-х т. Мн., 1992–1995. Т. 1. Вершы, паэмы, пераклады, наследаванні, чарнавыя накіды. 1992.
2. Гарадніцкі Я. А. Мастацкі свет беларускай літаратуры XX стагоддзя. Мн., 2005.

#### SUMMARY

*Singing in the structure of the concept «music» is sure to be given more attention than to playing the instrument or dancing. The concept «music» is closely connected with more complicated elements of emotional*

---

*and spiritual sphere embodied in appropriate concepts  
which define a creative bases of a person and cons-*

*titute the fundamental principle of M.Bogdanovich po-  
etic creative work.*

# РЕФЕРАТЫ

УДК 378.1:378.637

**Шкутник И. В.** Стратегическое управление в педагогическом университете как потребность современного этапа развития высшей школы // *Весті БДПУ. 2006. № 2. Серія 1. С. 3–6.*

В статье анализируется актуальная проблема использования в педагогическом университете принципов стратегического управления.

Библиогр. – 11 назв.

УДК 37.013.42

**Олекс О. А.** Социально-педагогическое проектирование специальностей и квалификаций // *Весті БДПУ. 2006. № 2. Серія 1. С. 7–11.*

Настоящая статья посвящена вопросам проектирования специальностей и квалификаций в социально-педагогическом аспекте. Автором разработана «мягкая» социально-педагогическая технология проектирования данных объектов. При этом специальность рассматривается как вид профессиональной деятельности, а квалификация – как компетентность специалиста или магистра.

Рис. – 1. Библиогр. – 3 назв.

УДК 378.1(100)

**Бондаренко Е. Н.** Современные системы высшего педагогического образования в мире // *Весті БДПУ. 2006. № 2. Серія 1. С. 11–14.*

В статье анализируются современные системы подготовки педагогических кадров в вузах ведущих стран мира. Проводится анализ основных способов организации учебной деятельности педагогами высшей школы Англии и Франции.

Библиогр. – 12 назв.

УДК 378.14

**Кондрашова Л. В.** Развивающий потенциал обучения высшей педагогической школы // *Весті БДПУ. 2006. № 2. Серія 1. С. 14–17.*

В статье рассматриваются возможности развивающего обучения студентов педагогических специальностей средствами диалогического подхода к его организации.

Библиогр. – 1 назв.

УДК 378.147.88–057.87

**Ціханава І. Г.** Сістэма дэфініцый, указанняў і апісанняў у педагагічным інструментарыі самастойнай работы студэнтаў // *Весті БДПУ. 2006. № 2. Серія 1. С. 17–22.*

У артыкуле аналізуецца сістэма дэфініцый, указанняў і апісанняў у педагагічным інструментарыі самастойнай работы студэнтаў.

Рыс. – 2. Табл. – 2. Бібліягр. – 15 назваў.

УДК 37.015.3:378.14

**Рыданова І. І.** Прафесіянальна-педагагічная культура як фактар гуманізацыі камунікатыўнага ўзаемадзеяння выкладчыка і студэнтаў // *Весті БДПУ. 2006. № 2. Серія 1. С. 22–24.*

Раскрываюцца тэарэтыка-метадалагічныя і тэхналагічныя аспекты прафесіянальна-педагагічнай культуры (ППК) выкладчыка вышэйшай школы. Яе сістэмаўтваральнай функцыяй разглядаецца гуманізацыя камунікатыўнага ўзаемадзеяння выкладчыка

і студэнтаў. ППК пададзена як сістэма ўпарадкаваных ведаў і ўменняў, якія дазваляюць дэягнасціраваць узровень яе засваення.

Бібліягр. – 6 назваў.

УДК 37.036–053.5

**Статкевіч А. В.** Фарміраванне эстэтычных ідэалаў у вучняў старшых класаў // *Весті БДПУ. 2006. № 2. Серія 1. С. 24–27.*

У артыкуле разглядаюцца функцыі эстэтычнага ідэалу, выяўлены два тэарэтычных падыходы па дадзенай праблеме. Разгледжаны светапоглядны аспект каштоўнасці ў кантэксце маральнага самавызначэння асобы, выяўлены фактары, якія ўплываюць на фарміраванне эстэтычнага ідэалу старшакласніка.

Табл. – 2. Бібліягр. – 6 назваў.

УДК 37.015.3:159.928.235

**Зеленкевіч В. М., Раёков Д. А.** Эвристическая трактовка методики развития аудиовизуального мышления // *Весті БДПУ. 2006. № 2. Серія 1. С. 28–30.*

В статье рассматриваются вопросы разработки методологии предьявления учебной информации на современном занятии. Особенное внимание уделено эвристическому подходу в использовании информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе и проблеме совершенствования аудиовизуального мышления будущих специалистов педагогического профиля.

Библиогр. – 3 назв.

УДК 37.013.42–053.5

**Пракоп'ева А. С.** Сацыяльнае ўзаемадзеянне як фактар фарміравання ведаў аб сабе ў малодшым школьным узросце // *Весті БДПУ. 2006. № 2. Серія 1. С. 31–33.*

У артыкуле раскрываецца роля сацыяльнага ўзаемадзеяння ў фарміраванні ўдзіцяці ўяўленняў пра сябе. Прадстаўлены аналіз структуры і зместу ведаў пра сябе малодшых школьнікаў. Азначана, што змены формы, характару і межаў сацыяльнага ўзаемадзеяння забяспечвае развіццё структуры і зместу ўяўленняў дзіцяці пра сябе.

Бібліягр. – 12 назваў.

УДК 37.02:78 (07)

**Сярнова Т. В.** Вучэбна-творчы працэс у класе Т. М. Ніжнікавай // *Весті БДПУ. 2006. № 2. Серія 1. С. 34–37.*

У артыкуле разглядаецца вучэбна-творчы працэс падрыхтоўкі спевака ў класе народнай артысткі СССР Т. М. Ніжнікавай. Выяўляюцца асноўныя агульнапедагагічныя і музычна-педагагічныя прынцыпы, якія сталі асновай вакальна-педагагічнай метадыкі прафесара і адлюстроўваюць нормы яе дзейнасці ў якасці педагога-вакаліста.

Бібліягр. – 5 назваў.

УДК 701:37.015.3

**Цішкевіч І. Э.** Паняцце «мастацкі густ» у кантэксце філасофска-эстэтычных і псіхалага-педагагічных даследаванняў // *Весті БДПУ. 2006. № 2. Серія 1. С. 37–40.*

Выяўлены сутнасныя характарыстыкі паняцця «мастацкі густ», якія разглядаюцца з двух тэарэтычных падыходаў: філасофска-эстэтычнага і псіхалага-педагагічнага. Выдзелены асноўныя кампаненты структуры мастацкага густу (патрэбнасна-маты-

вацыйны, ацэначны, эмацыйны і рацыянальны), яго адметныя асаблівасці. Аналізуецца роля мастацкага густу ў гарманічным развіцці асобы.

Бібліягр. – 4 назвы.

#### УДК 159.99

**Камкова А. І. Сучасныя тэарэтыка-эксперыментальныя даследаванні кагнітыўнага развіцця на ранніх этапах антагенезу // Весці БДПУ. 2006. № 2. Серыя 1. С. 41–44.**

Падаецца тэарэтычная і эксперыментальная аргументацыя своеасаблівага характару развіцця кагнітыўных рэпрэзентацый як асновы развіцця ведаў. Прапануецца новы погляд на развіццё бытавых паняццяў дзіцяці як адзінкі ведаў. Падаюцца працы, якія даказваюць розны ўплыў розных праграм навучання на кагнітыўнае развіццё дзяцей. Таксама аналізуецца асаблівасці фарміравання ўзаема сувязей паміж асобнымі паказчыкамі інтэлектуальнага развіцця на розных этапах антагенезу.

Бібліягр. – 20 назваў.

#### УДК 37.015.3

**Мірзаянава Л. Ф. Канцэптуальныя і фактычныя крытэрыі крызісаў у адаптацыі студэнтаў да педагагічнай дзейнасці // Весці БДПУ. 2006. № 2. Серыя 1. С. 45–47.**

Артыкул прысвечаны праблеме ацэнкі працэсуальнага і вынікавага аспектаў прафесіянальнай адаптацыі студэнтаў. У ім прадстаўлены канцэптуальныя і фактычныя крытэрыі крызісаў у адаптацыі студэнтаў да педагагічнай дзейнасці. На аснове выяўленых крытэрыяў устаноўлены спецыфічныя асаблівасці крызісаў у адаптацыі да педагагічнай дзейнасці, іх адрозненне ад крызісаў узроставага развіцця і псіхасацыяльных крызісаў.

Бібліягр. – 6 назваў.

#### УДК 159.955:811.161.3

**Тушынскі Дз. М. Спецыфіка разумення беларускага тэксту як працэсу рашэння маўленчаразумовай задачы // Весці БДПУ. 2006. № 2. Серыя 1. С. 47–51.**

У артыкуле апісваюцца вынікі эксперыментальнага даследавання спецыфікі разумення беларускага тэксту. Працэс разумення разглядаецца як працэс рашэння маўленчаразумовай задачы. Атрыманыя вынікі сведчаць аб большай псіхічнай дамінантнасці беларускай мовы ў параўнанні з рускай у студэнтаў-філолагаў і іх падобнай дамінантнасці ў студэнтаў-гісторыкаў. Студэнты-філолагі лепш, чым гісторыкі, рашаюць тэкставую задачу пры яе прад'яўленні на беларускай мове, вынікі для рускай мовы значна не адрозніваюцца.

Табл. – 4. Бібліягр. – 11 назваў.

#### УДК 316.6

**Фурманова Н. В. Узроставая дынаміка паказчыкаў псіхасацыяльнай адаптацыі асобы на розных этапах перыяду ранняй даросласці // Весці БДПУ. 2006. № 2. Серыя 1. С. 52–55.**

Разглядаюцца асаблівасці псіхасацыяльнай адаптацыі асобы ў перыяд ранняй даросласці. Аналізуецца чатыры ўзроўні рэгуляцыі адаптацыйнага працэсу: псіхічны, індывідуальна-псіхалагічны, псіхасаматны, сацыяльна-псіхалагічны. Апісваюцца ўзроставыя адрозненні ў праявах такіх характарыстык асобы, як эмацыянальны стан, псіхалагічныя аховы, узровень псіхасаматнага здароўя, кампаненты «Я – канцэпцыі» ў адаптаваных і дэадаптаваных мужчын і жанчын.

Рыс. – 4. Бібліягр. – 11 назваў.

#### УДК 159.922.736.4

**Завадская Ж. Я. Ранняя юнацтва як сензітыўны перыяд станаўлення сацыяльнай сталасці асобы // Весці БДПУ. 2006. № 2. Серыя 1. С. 55–63.**

Абапіраючыся на даследаванні айчынных і замежных псіхолагаў, аўтар разглядае важнейшыя псіхалагічныя новаўтварэнні перыяду ранняй даросласці, абумоўленыя «сацыяльнай сітуацыяй развіцця» (Л. С. Выгоцкі). У прыватнасці, кагнітыўную перабудову мыслення, развіццё складаных форм самасвядомасці, узмацненне дыферэнцыраванасці рэфлексіі, з'яўленне здольнасці да інтраспекцыі, гатоўнасці да самавызначэння і інш., што стварае аб'ектыўныя перадумовы для сацыяльнага сталення старэйшых школьнікаў.

Бібліягр. – 12 назваў.

#### УДК 159.99

**Дорошко Н. В. Повышение уровня мотивации в коммуникативно-действенных эвристических ситуациях // Весці БДПУ. 2006. № 2. Серыя 1. С. 63–65.**

Статья посвящена проблеме повышения уровня мотивации в коммуникативно-действенных эвристических ситуациях. Автор затрагивает вопросы необходимости развития творческого мышления, коммуникативных, креативных и рефлексивных способностей, ведущих к формированию коммуникативной компетенции на иностранном языке, совершенствования способности осуществлять диалогические высказывания в различных коммуникативных ситуациях. Материалы исследования свидетельствуют о том, что создание на занятиях целостной творческой коммуникативной ситуации в современных условиях интенсификации учебного процесса приводит к развитию оптимальных творческих взаимоотношений в группе, активизирует мотивационно-потребностную сферу, создает условия для реализации интеллектуально-творческого потенциала студентов.

Библиогр. – 8 назв.

#### УДК 811.161.3

**Корсак В. У. Прасторава-часавая арганізацыя беларускіх абярэгаў // Весці БДПУ. 2006. № 2. Серыя 1. С. 66–69.**

Вывучана прасторава-часавая арганізацыя тэкстаў беларускіх абярэгаў. Яна прадстаўлена рознымі парадкамі: ідэальным, рэальным і дэфармаваным, якія паўтараюць трохузроўневую будову Свету ў архаічных уяўленнях. Разгледжаны разнастайныя мадэлі абярэгаў, якія даюць магчымасць правесці далейшую стратыфікацыю пластоў сусветнай канструкцыі.

Бібліягр. – 11 назваў.

#### УДК 81'25

**Мормыш Л. С. Стилистические белорусизмы в переводах произведений М. Горького на русский язык // Весці БДПУ. 2006. № 2. Серыя 1. С. 69–74.**

В статье рассматривается функционирование различных групп стилистических белорусизмов в переводах произведений М. Горького, показана их художественная значимость и уместность в зависимости от их употребления в разных видах речи.

Библиогр. – 12 назв.

#### УДК 81'373:[811.161.3+811.162.1]

**Гліннік І. В. Ужыванне дзеяслова *быць* у беларускай і польскай мовах (на матэрыяле мастацкага тэксту і яго перакладу) // Весці БДПУ. 2006. № 2. Серыя 1. С. 74–79.**

У дадзенай працы мы разглядаем выкарыстанне канструкцый з дзеясловам *быць* у беларускай і польскай мовах. У выніку даследавання высвятляецца, што абмежаванні выкарыстання канструкцый з дзеясловам *быць* у арэальным плане тлумачацца

тым, што польская мова ў большай ступені належыць да habeomou, а беларуская мова знаходзіцца на мяжы шырокага выкарыстання канструкцый тыпу «я маю» / «у мяне ёсць», на аснове распаўсюджання якіх усе славянскія мовы дзеляцца на habeomou- і esse- мовы.

Бібліягр. – 15 назваў.

#### УДК 81'1

**Боднар М. П. Интертекстуальность в художественном тексте: взгляды и аспекты // Весці БДПУ. 2006. № 2. Серыя 1. С. 79–81.**

В статье рассматриваются взгляды различных исследователей на понятие «интертекстуальность».

Бібліягр. – 9 назв.

#### УДК 81'1

**Касюк Н. С. К проблеме языковой картины мира: время и пространство // Весці БДПУ. 2006. № 2. Серыя 1. С. 82–85.**

В статье рассмотрены некоторые аспекты концептуализации времени и пространства в объективной и русской языковой картине мира. Названные категории являются универсальными, составляют основу любой модели мира. В разных культурах, на разных стадиях общественного и исторического развития, в различных слоях общества, в мировидении отдельных индивидов константы времени и пространства имеют свою специфику. Время и пространство тесно взаимосвязаны, что выражается в категории время-пространство (хронотоп), имеющей свое языковое воплощение.

Бібліягр. – 12 назв.

#### УДК 81'276.6

**Дзятко Дз. В. Антыпурызм у гісторыі фарміравання і развіцця беларускай матэматычнай тэрміналогіі // Весці БДПУ. 2006. № 2. Серыя 1. С. 85–88.**

Прапануецца агульная перыядызацыя станаўлення і развіцця беларускай тэрмінасістэмы матэматыкі, даследуюцца найбольш неадназначныя перыяды – антыпурыстычны і мадыфікаваны антыпурыстычны. Падаецца агульная характарыстыка асноўных тэндэнцый і накірункаў у навуковай тэрміналогіі апошніх дзесяцігоддзяў.

Табл. – 1. Бібліягр. – 28 назваў.

#### УДК 81'373.231

**Андрыевіч В. П. Структурныя асаблівасці айконімаў, суадносных з уласнымі імёнамі // Весці БДПУ. 2006. № 2. Серыя 1. С. 89–91.**

На структурна-граматычным узроўні зроблена спроба сістэматызацыі і апісання айконімаў, якія суадносяцца з уласнымі імёнамі, дадзены арэалы распаўсюджання айканімічных фармантаў.

Бібліягр. – 2 назвы.

#### УДК 82.09

**Гншломедова О. В. Образ природы в белорусской литературе XII–XIX вв. // Весці БДПУ. 2006. № 2. Серыя 1. С. 91–95.**

Рассматривается образ белорусской природы в древней и новой литературе и ее отражении в национальном сознании. Исследуется становление новых поэтических форм и подходов в изображении природы на примере творчества К. Туровского, Н. Гусовского, Я. Барщевского. Раскрываются своеобразие и оригинальность поэтики их произведений. Делается вывод, что белорусская литература открыла и воплотила в себе моделирующий тип сознания, мыслящего народ как часть природы и земли.

Бібліягр. – 11 назв.

#### УДК 82–31

**Давыдоўская Н. А. Фаўст эпохі НТР: вобраз Севярына Будрыса ў аповесці «Чазенія» У. Караткевіча // Весці БДПУ. 2006. № 2. Серыя 1. С. 95–98.**

У артыкуле аналізуецца аповесць У. Караткевіча «Чазенія» з пазіцыі яе інтэртэкстуальных сувязей з традыцыйным фаўстаўскім сюжэтам. Паколькі сэнсавай дамінантай сюжэта з'яўляюцца вобразы галоўных герояў, то аўтар засяроджвае ўвагу на аналізе вобраза Севярына Будрыса ў кантэксце фаўстыяны 2-ой паловы XX ст. Робіцца выснова, што аповесць «Чазенія» напісана ў рэчышчы неаасветніцкай традыцыі, спалучае ў сабе веру ў розум і прагрэс з ідэяй маральнай адказнасці навукоўца за сваю дзейнасць.

Бібліягр. – 11 назваў.

#### УДК 82–1

**Міхайлава А. У. Канцэптуалізацыя музыкі ў паэзіі М. Багдановіча // Весці БДПУ. 2006. № 2. Серыя 1. С. 98–99.**

Можна сцвярджаць, што спевам у структуры канцэпта «музыка» надаецца больш увагі, чым ігры на музычных інструментах і танцам. Канцэпт «музыка» знаходзіцца ў цеснай узаема-связі з больш складанымі элементамі душэўнай і духоўнай сферы, увасобленымі ў адпаведных канцэптах, якія характарызуюць творчы пачатак чалавека і складаюць першааснову паэтычнай творчасці М. Багдановіча.

Бібліягр. – 2 назвы.





