





# Весці БДПУ

№ 3(49) 2006

СЕРЫЯ 1.  
Педагогіка. Псіхалогія.  
Філалогія

**Галоўны рэдактар:**  
П. Дз. Кухарчык

**Рэдакцыйная калегія:**

Н. Г. Алоўнікава  
А. І. Андарала  
(*нам. галоўнага рэдактара*)  
У. В. Амелькін  
В. А. Бондар  
М. К. Буза  
В. В. Бушчык  
(*нам. галоўнага рэдактара*)  
Ю. А. Быкадораў  
(*нам. галоўнага рэдактара*)  
І. В. Бялько  
А. М. Вітчанка  
С. Я. Гайдукевіч  
К. У. Гаўрылавец  
А. А. Гіруцкі  
В. М. Дабранскі  
Л. М. Давыдзенка  
А. В. Данільчанка  
М. М. Забаўскі  
В. Б. Кадацкі  
Я. Л. Каламінскі  
У. М. Калюноў  
Л. В. Камлюк  
Л. А. Кандыбовіч  
І. В. Катляроў  
П. В. Кікель  
Г. А. Космач  
У. М. Котаў  
Н. І. Кунгурава  
М. В. Лазаковіч  
І. Я. Левяш  
М. І. Лістапад  
А. М. Люты  
У. А. Мельнік  
І. А. Новік  
В. М. Русак  
А. І. Смолік  
В. Дз. Старычонок  
В. Б. Таранчук  
А. І. Таўгень  
І. С. Ташлыкоў  
В. М. Фамін  
А. Т. Федарук

## Змест

### Педагогіка

- Цыркун І. І., Арцямёнак К. М. ДЫФЕРЭНЦЫЯЛЬНАЯ МЕТОДЫКА  
ФАРМІРАВАННЯ ДЫЯГНАСТЫЧНАЙ КАМПЕТЭНТНАСЦІ СТУДЭНТАЎ  
У СФЕРЫ АРГАНІЗАЦЫІ ПРАЦЭСУ НАВУЧАННЯ ВУЧНЯЎ ..... 3
- Гарошка Н. С. ГЕНЕЗІС ПРАБЛЕМЫ ФАРМІРАВАННЯ  
КАМУНІКАТЫўНАЙ КАМПЕТЭНТНАСЦІ ПЕДАГОГА ..... 9
- Лізунова А. В. ТЭАРЭТЫЧНЫЯ АСНОВЫ АВАЛОДАННЯ  
СПАСАБАМІ ДЗЕЙНАСЦІ З ГІСТАРЫЧНЫМ МАТЭРЫЯЛАМ ПРЫ  
ВЫВУЧЭННІ ГІСТОРЫІ ў 5 КЛАСЕ ..... 15
- Федарук Н. А. ФІЗІЧНЫЯ КАБІНЕТЫ ў ГІМНАЗІЯХ БЕЛАРУСІ:  
СТАНАЎЛЕННЕ І РАЗВІЦЦЕ ў ДРУГОЙ ПАЛОВЕ XIX СТ. .... 19
- Снапковская С. В., Данилина М. В. ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В БЕЛАРУСИ КАК ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОГО  
ИЗУЧЕНИЯ (2-я половина XIX – начало XX в.) ..... 22
- Паршута Н. Дз. АСАБЛІВАСЦІ АРГАНІЗАЦЫІ ВУЧЭБНАГА ПРАЦЭСУ  
ў НАРОДНЫХ ВУЧЫЛІШЧАХ БЕЛАРУСІ (канец XIX – пачатак XX ст.) ..... 27
- Тумас О. В. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В ПРОЦЕССЕ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ..... 30
- Алтынцева Е. Н. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ  
ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ..... 33
- Бычков А. Ю. СОСТОЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МУЗЕЯХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ БЕЛАРУСИ  
(60–70-е гг. XX в.) ..... 37
- Зыль О. Н. МЕТОДОЛОГО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИ-  
РОВАНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 42
- Кавалевіч М. С. ПРАФЕСІЙНАЕ САМАВЫЗНАЧЭННЕ АСОБЫ  
ЯК САЦЫЯЛЬНА-ЭКАНАМІЧНАЯ І ПСІХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНАЯ  
ПРАБЛЕМА: ПАРАўНАЛЬНЫ АСПЕКТ ..... 47

### Псіхалогія

- Рыжко Т. И. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОНФЛИКТНОСТИ  
СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТНЫХ КОНСТРУКТОВ С ПАРАМЕТРАМИ САМО-  
АКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ ..... 53
- Салаўёва Г. В. МАТЫВАЦЫЯ ЯК ПСІХАЛАГІЧНАЯ КАТЭГОРЫЯ:  
ПРАБЛЕМЫ ТЭАРЭТЫЧНАГА І ЭКСПЕРЫМЕНТАЛЬНАГА  
ДАСЛЕДАВАННЯ ..... 57
- Дроздова Н. В. ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ БЕЛОРУССКОЙ  
СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПЕРИОД С 1960 ПО 1990 г. .... 63
- Шлыкова Т. Ю. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ СФЕРЫ  
САМОСОЗНАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ..... 68

**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

Падысана ў друк 26.09.06.  
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.

*Якасць ілюстрацый адпавядае  
якасці прадстаўленых  
у рэдакцыю арыгіналаў*

**Адказы сакратар**  
В. П. Андрыевіч

**Рэдактар**  
В. П. Андрыевіч

**Тэхнічнае рэдагаванне**  
А. А. Пакалы

**Камп'ютэрная вёрстка**  
К. А. Грачовай

© Весці БДПУ, 2006. № 3.  
Серыя 1

## Філалогія

### Мовазнаўства

- Трофимович Т. Г. НОМО FABER В ЯЗЫКЕ СТАРОРУССКОЙ  
ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОСТИ: ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ..... 73
- Иванов Е. Е. О ПОНЯТИЯХ «АФОРИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ»,  
«АФОРИСТИЧНОСТЬ (АФОРИЗАЦИЯ) РЕЧИ» И АФОРИСТИЧЕСКИЙ  
СТИЛЬ» ..... 76
- Боднар М. П. АВТОИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В РАССКАЗАХ  
Ю. НАГИБИНА ..... 79
- Паўлоўская Т. А. МАЎЛЕНЧАЯ СІТУАЦЫЯ ў СФЕРЫ ДАШКОЛЬНАЙ  
АДУКАЦЫІ: ВОПЫТ САЦЫЯЛІНГВІСТЫЧНАГА АНАЛІЗУ ..... 83
- Кожемяченко Е. В. РОЛЬ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПЕРЕНОСА  
В СОЗДАНИИ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА..... 87
- Кожевникова А. А. СЛОЖНЫЕ СЛОВА В ЯЗЫКЕ ПАМЯТНИКОВ  
РУССКОЙ НЕДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОСТИ XI–XVII вв. С ТОЧКИ  
ЗРЕНИЯ ИХ ПРОИСХОЖДЕНИЯ ..... 89
- Брейдо О. Н. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ  
МЕТАФОРИЗАЦИИ (к постановке проблемы)..... 93

### Літаратуразнаўства

- Дубовік А. А. АСЭНСАВАННЕ ДЗЕЙНАСЦІ І СПАДЧЫНЫ  
КАСТУСЯ КАЛІНОЎСКАГА ў БЕЛАРУСКАЙ НАВУЦЫ ПЕРШАЙ ТРЭЦІ ХХ  
СТАГОДДЗЯ ..... 97
- Чемурако Т. В. САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЖЕНЩИН ЧЕРЕЗ  
МАТЕРИНСТВО ИЛИ СОЗНАТЕЛЬНЫЙ ОТКАЗ ОТ НЕГО В РОМАНАХ  
ТОНИ MORRISON «СУЛА» И «ЛЮБИМИЦА» ..... 100
- Хомякова О. Р. «КАВКАЗСКИЙ ПЛЕННИК» А. С. ПУШКИНА  
(преломление жизненных конфликтов в художественные в романти-  
ческих произведениях)..... 104
- Рэфераты** ..... 108

## ДЫФЕРЭНЦЫЯЛЬНАЯ МЕТОДЫКА ФАРМІРАВАННЯ ДЫЯГНАСТЫЧНАЙ КАМПЕТЭНТНАСЦІ СТУДЭНТАЎ У СФЕРЫ АРГАНІЗАЦЫІ ПРАЦЭСУ НАВУЧАННЯ ВУЧНЯЎ

Рэформа агульнаадукацыйнай школы [1] прадугледжвае ўвядзенне новай сістэмы ацэнкі вучэбных дасягненняў, выкарыстанне педагагічных тэхналогій, якія ўлічваюць індывідуальныя асаблівасці вучняў і накіраваны на развіццё іх патэнцыяльных магчымасцей. Гэта абумоўлівае новыя патрабаванні да падрыхтоўкі настаўніка, якому неабходна дыягнаставаць розныя з'явы цэласнага педагагічнага працэсу, распрацоўваць аўтарскі дыягнастычны інструментарый, выкарыстоўваць сродкі камп'ютэрнай дыягностыкі, прымаць адэкватныя педагагічныя рашэнні, што ў сукупнасці з'яўляецца перадумовай эфектыўнай арганізацыі працэсу навучання вучняў.

Праблема фарміравання ў будучага настаўніка комплексных характарыстык, звязаных з дыягнастычнай дзейнасцю, прысвечаны працы Л. А. Байковай (сістэма дыягнастычных уменняў), М. А. Ерафеевай (гатоўнасць да дыягнастычнай дзейнасці), Р. А. Ісламавай (дыягнастычная культура), Т. Я. Макаравай (культура педагагічнага дыягнаставання). Аднак у адзначаных даследаваннях працэс падрыхтоўкі студэнта недастаткова ўлічвае яго індывідуальныя асаблівасці і спецыфіку дыягнастычнай дзейнасці настаўніка ў сучаснай школе.

З мэтай выяўлення характару цяжкасцей у галіне выкарыстання педагагічнай дыягностыкі намі быў праведзены канстатуючы эксперымент, у якім прымалі ўдзел студэнты і настаўнікі-пачаткоўцы (296 чалавек). У выніку эксперыменту выяўлена, што сярод рэспандэнтаў, якія не ўсведамляюць значнасці дыягнастычнай дзейнасці ў рабоце педагога, 45%; не маюць базавых ведаў аб педагагічнай дыягностыцы 2%; не могуць самастойна азначыць дыягнастычны запыт 48,4%; не валодаюць метадамі і метадыкамі педагагічнай дыягностыкі 78%; маюць цяжкасці ў мадэліраванні працэсу навучання (зыходзячы з дыягнастычных даных) 50,6%; складанасці падчас усталявання зваротнай сувязі маюць 23,6%;

цяжкасці ў апрацоўцы дыягнастычнай інфармацыі выяўлены ў 76% апытаных. Адзначана, што 71% даследуемых жадаюць авалодаць дыягнастычнай дзейнасцю.

Вынікі канстатуючага эксперыменту і адсутнасць даследаванняў, прысвечаных праблеме фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці, сталі перадумовай для распрацоўкі спецыяльнай методыкі.

Канцэптuallyныя падставы *дыферэнцыяльнай методыкі фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў у сферы арганізацыі працэсу навучання* распрацаваны на аснове рэалізацыі ідэй культурна-праксеалагічнай канцэпцыі інавацыйнай падрыхтоўкі спецыялістаў гуманітарнай сферы [2], а таксама рознаўзроўневага і дыферэнцыраванага навучання, сістэмнай дыягностыкі. Яны змяшчаюць наступныя палажэнні:

- працэс фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці накіраваны на авалоданне студэнтам сукупнасцю аб'ектыўных і суб'ектыўных характарыстык дыягнастычнай дзейнасці, якія паказваюць меру эфектыўнасці арганізацыі працэсу навучання вучняў [3];
- параметр «вучэбныя магчымасці» з'яўляецца генетычным ядром змястоўнай і працэсуальнай асновы фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці, і на яго аснове ажыццяўляецца *дыферэнцыяцыя студэнтаў* па ўзроўні вучэбных магчымасцей, а таксама выбар адэкватных *стратэгіі арганізацыі працэсу іх падрыхтоўкі* [4];
- працэс фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці ізаморфна адлюстроўвае логіку арганізацыі працэсу навучання вучняў на аснове сістэмнай педагагічнай дыягностыкі, што дазваляе яго разглядаць як прататып будучай прафесійнай дзейнасці студэнтаў;
- этапы фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці адпавядаюць узроўням засваення прадуктыўнай дыягнастычнай дзейнасці – *прадэдэўтыка* (кампанентны); *школа дыягностыкі* (структурны); *дыягнастычнае стварэнне* (сістэмны) [5];

- дьягностыка-навучальны комплекс сродкаў з камп'ютэрным суправаджэннем забяспечвае ў працэсе фарміравання дьягнастычнай кампетэнтнасці рэалізацыю ўзаемазвязаных функцый – дьягнастычнай і навучальнай [6].

На рыс. 1 паказана мадэль дыферэнцыяльнай метадыкі фарміравання дьягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў у сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў, якая змяшчае: мэту, задачы; этапа рэалізацыі; дапаможныя задачы для кожнага этапа (ДЗ); праектуемы рэзультат (ПР); дьягнастычны і вучэбна-метадычны блокі; змест падрыхтоўкі (ЗП); стратэгіі арганізацыі працэсу навучання (САН); дьягностыка-навучальны комплекс сродкаў з камп'ютэрным суправаджэннем (КДС).

**Мэта** метадыкі – фарміраванне ў студэнтаў дьягнастычнай кампетэнтнасці ў сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў.

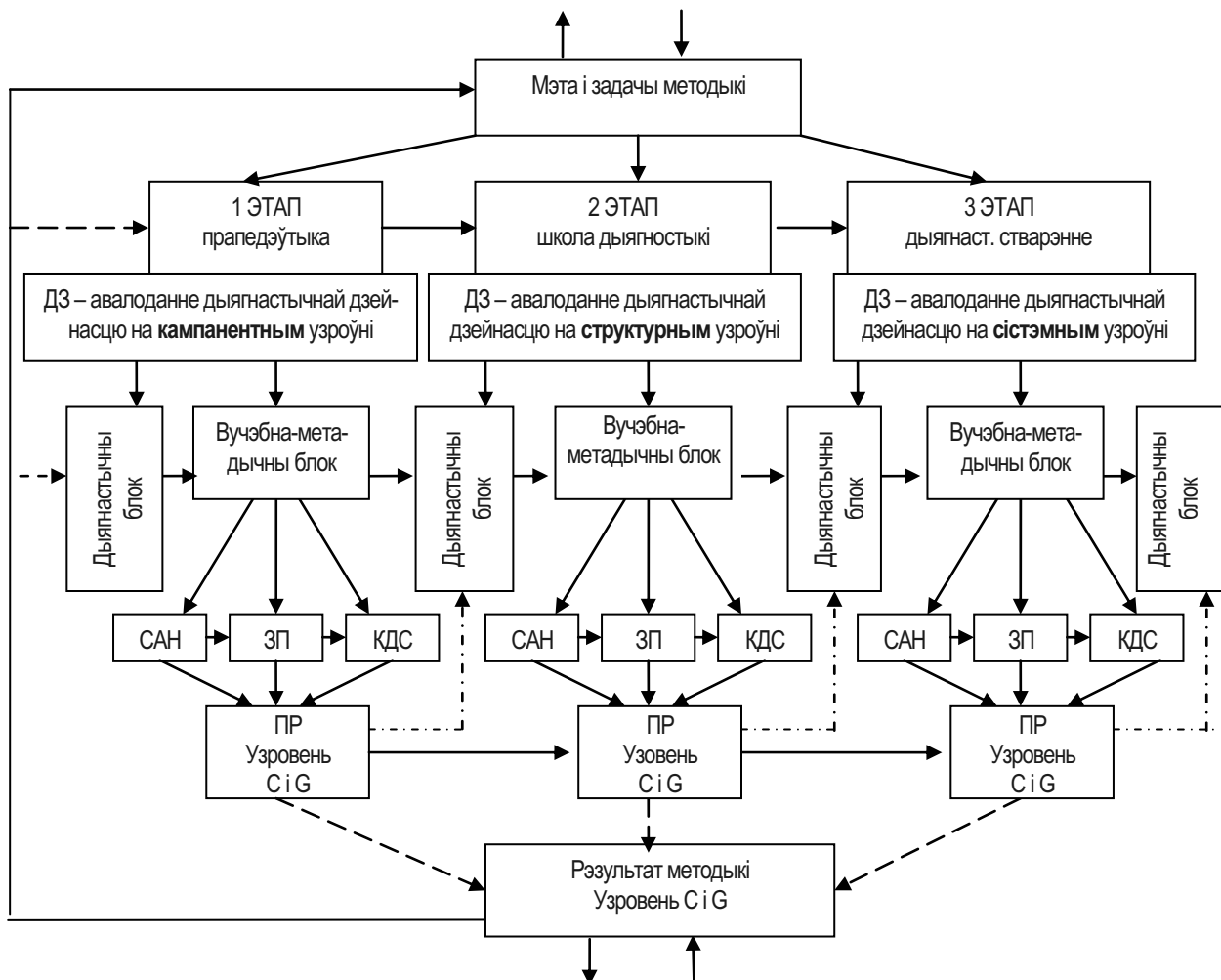
**Задачы** метадыкі:

- фарміраванне ў студэнтаў аб'ектыўных кампанентаў дьягнастычнай кампетэнтнасці: авалоданне тыповымі прафесійнымі задачамі

пры арганізацыі працэсу навучання на аснове дьягностыкі, а таксама сістэмай ведаў, уменняў і аперацый, якія забяспечваюць іх рашэнне;

- развіццё ў студэнтаў суб'ектыўных кампанентаў дьягнастычнай кампетэнтнасці: структурных кампанентаў параметра вучэбных магчымасцей, а таксама адэкватных асабістых якасцей, якія садзейнічаюць прадуктыўнай рэалізацыі неабходных прафесійных пазіцый пры арганізацыі працэсу навучання на аснове сістэмнай дьягностыкі.

**Рэзультатам** дыферэнцыяльнай метадыкі, які праектуецца, з'яўляецца засваенне студэнтам дьягнастычнай дзейнасці на сістэмна-мадэліруючым узроўні. Дадзены ўзровень з'яўляецца дастатковым для эфектыўнай арганізацыі працэсу навучання вучняў на аснове дьягностыкі. Пры гэтым прагназіруецца, што ўзровень вучэбных магчымасцей студэнтаў будзе павялічвацца пры рэалізацыі сістэмнай дьягностыкі, якая дазваляе дыферэнцыраваць студэнтаў і адэкватна выбіраць для іх стратэгіі арганізацыі працэсу навучання.



Рыс. 1. Мадэль дыферэнцыяльнай метадыкі фарміравання дьягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў у сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў

Умоўныя абазначэнні: (ДЗ – дьягнастычная задача этапа, ЗП – змест падрыхтоўкі, САН – стратэгіі арганізацыі навучання, КДС – комплекс дыдактычных сродкаў, ПР – праежжавы рэзультат, С – дьягнастычная кампетэнтнасць, G – вучэбныя магчымасці)

Визначэнне сродкаў на аснове складу			
Ідэальныя		Матэрыяльныя	
Дыягнастычныя	вучэбна-метадычныя	дыягнастычныя	вучэбна-метадычныя
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ сферна-сістэмная мадэль арганізацыі працэсу навучання вучняў на аснове сістэмнай педагогічнай дыягностыкі;</li> <li>▪ мадэль фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнта ў сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў з пазіцыі акмеаграфіі</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ педагогічныя стратэгіі арганізацыі працэсу навучання канкрэтызаваныя ў мадэлях-прадпісаннях;</li> <li>▪ сістэма педагогічных задач і сітуацый у працэсе пед. практыкі;</li> <li>▪ праграма і метадычнае забеспячэнне спецкурса «Фарміраванне дыягнастычнай кампетэнтнасці»;</li> <li>▪ дзелавыя гульні: «Праксеолаг», «Экспертны савет»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>камп'ютэрныя комплексы</i> «Дыягностыка вучэбных магчымасцей»;</li> <li>▪ анкеты і апытальнікі для дыягностыкі, самадыягностыкі;</li> <li>▪ выніковыя тэсты;</li> <li>▪ кантрольныя выніковыя пытанні;</li> <li>▪ «Методыка сістэмнай дыягностыкі вучэбных магчымасцей вучняў»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>вучэбна-метадычны дапаможнік</i>: Формирование диагностической компетентности у студэнтаў: пропедевтика, школа, созидание;</li> <li>▪ <i>метадычны дапаможнікі</i>: Технологические аспекты организации учебного процесса в детском реабилитационно-оздоровительном центре: сб. метод. материалов; Введение в коррекционную педагогику: учеб.-метод. пособие;</li> <li>▪ <i>хрэстаматыі</i>: Диагностика воспитанности школьников. Хрестоматия исследовательских методик.; Диагностика обучения школьников. Хрестоматия теоретико-методических материалов;</li> <li>▪ сістэма вучэбных, даследчых і творчых практыкаванняў;</li> <li>▪ курсавыя работы;</li> <li>▪ комплекс ТСН; электронныя прэзентацыі;</li> <li>▪ «педагогічныя скарбонкі» студэнтаў</li> </ul>
электронны вучэбна-метадычны дапаможнік «Педагогічная дыягностыка»			

Рыс. 2. Дыягностыка-навучальны комплекс сродкаў з камп'ютэрным суправаджэннем.

Заўвага. У склад комплексу ўваходзяць ідэальныя і матэрыяльныя сродкі, якія ў сваю чаргу падзелены на дыягнастычныя і вучэбна-метадычныя. Тут прадстаўлена камп'ютэрнае суправаджэнне ў выглядзе камп'ютэрных комплексаў «Дыягностыка вучэбных магчымасцей», «Дыягност» і электронны вучэбна-метадычны дапаможнік «Педагогічная дыягностыка».

Працэс фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў рэалізуецца ў тры этапы:

1 этап – *прапедэўтыка* (1–2 курсы), засваенне педагогічнай дыягностыкі на кампанентным узроўні (фарміраванне асноў ведаў, уменняў, навыкаў, якія забяспечваюць вырашэнне тыповых прафесійных задач у галіне педагогічнай дыягностыкі);

2 этап – *школа дыягностыкі* (3–4 курс), засваенне педагогічнай дыягностыкі на структурным узроўні (развіццё асноўных кампанентаў дыягнастычнай кампетэнтнасці, фарміраванне і замацаванне іх адзінства і ўзаемасувязей, фарміраванне ўменняў і навыкаў, што забяспечваюць засваенне неабходнай прафесійнай пазіцыі);

3 этап – *дыягнастычнае стварэнне* (V курс і настаўнікі, якія павышаюць кваліфікацыю) засваенне педагогічнай дыягностыкі на сістэмным узроўні (забеспячэнне ўстойлівага адзінства кампанентаў дыягнастычнай кампетэнтнасці, авалоданне якасцямі, якія неабходны для эфектыўнай арганізацыі працэсу навучання вучняў на аснове сістэмнай дыягностыкі).

Вылучаныя этапы дыферэнцыяльнай метадыкі рэалізуюцца ў *дыягнастычным* і *вучэбна-метадычным* блоках у адпаведнасці з эўрыстычным *алгарытмічным прадпісаннем*:

- 1) сістэмная дыягностыка вучэбных магчымасцей студэнтаў (з выкарыстаннем камп'ютэрных дыягнастычных комплексаў);
- 2) тыпалогія студэнтаў і іх дыферэнцыяцыя па ўзроўні вучэбных магчымасцей (*слабыя, сярэдне-слабыя, сярэднія, сярэдне-моцныя, моцныя*);

- 3) выбар адэкватнай стратэгіі кіравання вучэбна-пазнавальнай дзейнасцю (*падтрымкі, стымулявання, кіраўніцтва, супрацоўніцтва, сатворчасці*) і адбор дамінуючай мадэлі-прадпісання<sup>1</sup> для тыпалагічнай групы;
- 4) рэалізацыя педагогічнай стратэгіі ў адпаведнасці з мадэллю-прадпісаннем;
- 5) рэфлексія і карэкцыя эфектыўнасці арганізацыі працэсу навучання;
- 6) азначэнне новага дыягнастычнага запыту.

Для забеспячэння непарыўнасці дыягнастычнага цыклу ў працэсе фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў распрацаваны **дыягностыка-навучальны комплекс сродкаў з камп'ютэрным суправаджэннем** (рыс. 2). Ён забяспечвае не толькі дыягнастычныя, але і навучальныя функцыі.

**Змест падрыхтоўкі** студэнтаў засяроджаны на засваенні імі эфектыўнай арганізацыі

<sup>1</sup> У распрацаванай І. І. Цыркуном [2, с. 137] культурна-праксеалагічнай канцэпцыі ў якасці адзінкі, што тлумачыць шматканальны характар працэсу навучання, выдзелена *мадэль-прадпісанне* (або дыдактычнае прадпісанне). Адзначаны тры групы мадэлей-прадпісанняў, якія тычацца арганізацыі працэсу навучання: дамінуючая, асноўная, дапаможная. У дыферэнцыяльнай метадыцы мадэль-прадпісанне з'яўляецца своеасаблівай тактыкай для рэалізацыі стратэгіі. Пяць выяўленых стратэгіі арганізацыі працэсу навучання рэалізуюцца пры дапамозе дамінуючых мадэлей-прадпісанняў, што ўваходзяць у іх склад: *падтрымкі* (рэлаксапедычнае, рэцэптыўнае), *стымулявання* (рэцэптыўнае, інструментальнае), *кіраўніцтва* (рэцэптыўнае, інструментальнае, рэлаксапедычнае, як папярэднія для культуралагічнага), *супрацоўніцтва* (даследчае, дыялогавае), *сатворчасці* (культуралагічнае, даследчае, інавацыйнае) [4].



Рыс. 3. План дыягнастычных працэдур фарміруючага эксперыменту

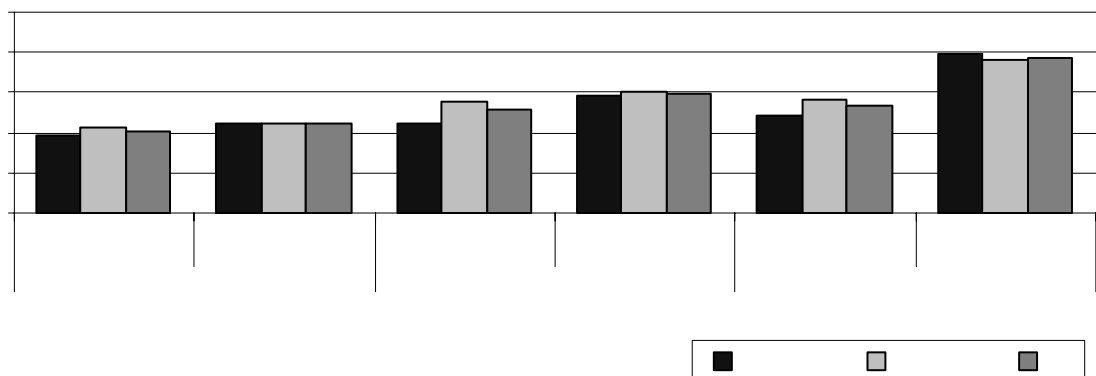
працэсу навучання вучняў на аснове сістэмнай педагагічнай дыягностыкі, што выяўляе праксеалагічную характарыстыку дзейнасці настаўніка. З улікам тыпалагічнай групы ў нарматыўных рамках дыферэнцыяльнай метадыкі студэнты засвойвалі прадуктыўную дыягнастычную дзейнасць у працэсе вывучэння базавых дысцыплін педагагічнага цыкла на 1–3 курсе; праходжання педагагічнай практыкі 2–5 курсаў; засваення спецкурса на 5 курсе [5].

У якасці мэты **фарміруючага эксперыменту** была адзначана праверка эфектыўнасці дыферэнцыяльнай метадыкі фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў у сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў. Эксперымент праводзіўся на факультэтах беларускай філалогіі і культуры, народнай культуры БДПУ і на матэматычным і мастацка-графічным факультэтах ВДУ імя П. М. Машэрава на працягу 2001–2006 гг. Фарміруючы эксперымент уключаў 3 этапы: *падрыхтоўчы*, *асноўны* (эксперыментальнае навучанне), *аналіз рэзультатаў* і насіў параўнальны характар. Для параўнання

былі выбраны рандамізаваныя групы – эксперыментальная і кантрольная колькасцю 110 і 91 чалавек адпаведна. Параўноўвалася ступень эфектыўнасці падрыхтоўкі студэнтаў да дыягнастычнай дзейнасці: у эксперыментальнай групе пры дапамозе распрацаванай дыферэнцыяльнай метадыкі, а ў кантрольнай – пры дапамозе традыцыйнай.

План дыягнастычных працэдур фарміруючага эксперыменту (рыс. 3) дазволіў вылучыць дамінуючы параметр «дыягнастычная кампетэнтнасць» на кампанентным, структурным і сістэмным узроўнях, шляхам збору дыягнастычных даных трох відаў: L, T, Q.

Ступень сфарміраванасці кампанентаў дыягнастычнай кампетэнтнасці ацэньвалася на аснове якаснага і колькаснага аналізу даных. Для колькаснай адзнакі выкарыстаны пазлементны метады, які прадугледжвае выяўленне істотных прыкмет кожнага кампанента. На аснове атрыманых даных былі разлічаны каэфіцыенты, якія характарызуюць ступень сфарміраванасці кампанентаў дыягнастычнай кампетэнтнасці



Рыс. 4. Узроўні сфарміраванасці кампанентаў дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў эксперыментальнай (ЭГ) і кантрольнай (КГ) груп на розных этапах рэалізацыі метадыкі (А – аб'ектыўныя кампаненты дыягнастычнай кампетэнтнасці, G – вучэбныя магчымасці, С – кумулятыўны індэкс дыягнастычнай кампетэнтнасці)

студэнтаў ў кантрольнай і эксперыментальнай групах; праведзены карэляцыйны і фактарны аналізы; зроблены аналіз прадуктаў дзейнасці студэнтаў, які дазволіў выявіць змястоўны аспект дыягнастычнай кампетэнтнасці. На рыс. 4 прыведзены ўзроўні сфарміраванасці кампанентаў дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў эксперыментальнай і кантрольнай груп на розных этапах рэалізацыі дыферэнцыяльнай метадыкі. Адзначым колькаснае значэнне кумулятыўнага індэкса, якое адпавядае пэўнаму ўзроўню дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў у сферы арганізацыі працэсу навучання:  $0,39 \geq C > 0,2$  – кампанентна-рэпрадуктыўны ўзровень;  $0,49 \geq C > 0,4$  – структурна-адаптыўны;  $0,59 \geq C > 0,5$  – лакальна-мадэліруючы;  $0,79 \geq C > 0,6$  – сістэмна-мадэліруючы;  $1 \geq C > 0,8$  – інавацыйна-творчы.

У працэсе рэалізацыі метадыкі выяўлены асаблівасці фарміравання аб'ектыўных і суб'ектыўных кампанентаў дыягнастычнай кампетэнтнасці.

Разгледзім дынаміку фарміравання ў студэнтаў **аб'ектыўных** кампанентаў дыягнастычнай кампетэнтнасці:

*пазнавальна-пошукавы* кампанент быў вызначаны падчас канстатуючага эксперыменту як самы праблемны і ў працэсе фарміравання выявіў высокую дынаміку як на этапе школы дыягностыкі, так і на этапе дыягнастычнага стварэння; каэфіцыент сфарміраванасці для КГ склаў 0,49, а для ЭГ – 0,83;

- *мадэльна-праекціровачны* не выклікаў цяжкасцей у студэнтаў ЭГ і найбольш моцная дынаміка ў яго фарміраванні была адзначана на этапе стварэння, аднак у студэнтаў КГ дадзены кампанент развіваўся марудней за ўсіх астатніх; каэфіцыент сфарміраванасці для КГ склаў 0,45, а для ЭГ – 0,78; найбольш высокая (0,723) пазітыўная карэляцыя выяўлена з ацэначна-арыентацыйным кампанентам;
- *кіраўніцка-камунікатыўны* захоўваў устойлівую дынаміку развіцця ў абедзвюх групах; для КГ гэта найбольш высокая сфарміраваны кампанент дыягнастычнай кампетэнтнасці (вызначана, што без спецыяльна арганізаванай падрыхтоўкі да дыягнастычнай дзейнасці дадзены кампанент выклікае менш за ўсё цяжкасцей ў будучых і настаўнікаў-пачаткоўцаў); каэфіцыент сфарміраванасці для КГ склаў 0,56, а для ЭГ – 0,83; найбольш высокая (0,535) пазітыўная карэляцыя выяўлена з мадэльна-праекціровачным кампанентам;
- *ацэначна-арыентацыйны* з'явіўся самым складаным для фарміравання (цяжкасці ў сістэмным аналізе атрыманай дыягнастычнай інфармацыі, у параўнанні атрыманага рэзультату з праекціруемым, у рэфлексіі і адэкватнай

ацэнцы асабістай педагагічнай дзейнасці); каэфіцыент сфарміраванасці для КГ склаў 0,46, а ў ЭГ – 0,72. Адзначым, што ўменне фармуляваць новы дыягнастычны запыт пасля этапа прапедэўтыкі паспяхова засвоілі як ЭГ, так і КГ. Такім чынам, выяўлена супярэчнасць – студэнты вызначаюць дыягнастычныя запыты, але не здольны іх сістэмна вывучыць. Для гэтага неабходна засвоіць усе папярэднія кампаненты дыягнастычнай кампетэнтнасці. Ацэначна-арыентацыйны кампанент з'яўляецца вядучым сярод аб'ектыўных кампанентаў дыягнастычнай кампетэнтнасці і выступае асновай для пераходу да наступнага этапа. Студэнты, якія паспяхова засвоілі прафесійную пазіцыю «аналітык», хутчэй прасоўваюцца да больш высокіх узроўняў дыягнастычнай кампетэнтнасці.

У працэсе развіцця ў студэнтаў **суб'ектыўных кампанентаў** дыягнастычнай кампетэнтнасці было выяўлена, што найбольш пазітыўная дынаміка ўзроўню *вучэбных магчымасцей* адзначана ў эксперыментальнай групе: на этапе прапедэўтыкі яна склала 0,03; на этапе школы – 0,15, на этапе стварэння – 0,16. Выяўлена ўзаемасувязь – чым больш дынаміка ў развіцці параметра «вучэбныя магчымасці», тым больш паспяхова фарміруюцца аб'ектыўныя кампаненты дыягнастычнай кампетэнтнасці. За перыяд рэалізацыі метадыкі ў ЭГ сярэдні ўзровень развіцця вучэбных магчымасцей студэнтаў узрос з 0,35 да 0,78, што склала павелічэнне ў 2,2 раза. У КГ параметр змяніўся з 0,36 да 0,51, што адпавядае ўзроўню ў 1,4.

У выніку фактарнага аналізу намі выяўлена, што:

- на *этапе прапедэўтыка* найбольшае ўздзеянне на ўзровень дыягнастычнай кампетэнтнасці аказваюць 4 фактары (размешчаны па ступені ўплыву):
  - фактар 1 – параметр фізічная працаздольнасць і адносіны да вучобы,
  - фактар 2 – пазнавальная самастойнасць і абучанасць,
  - фактар 3 – валоданне інтэлектуальнымі ўменнямі,
  - фактар 4 – пазнавальна-пошукавы кампанент;
- на *этапе дыягнастычнае стварэнне* найбольшы ўплыў на ўзровень дыягнастычнай кампетэнтнасці аказваюць 3 фактары:
  - фактар 1 – параметр «мадэльна-праекціровачны і ацэначна-арыентацыйны»,
  - фактар 2 – фізічная працаздольнасць і адносіны да вучобы;
  - фактар 3 – пазнавальная самастойнасць і абучанасць.



**Раздзяленне студэнтаў у КГ і ЭГ па ўзроўнях дыягнастычнай кампетэнтнасці на розных этапах рэалізацыі дыферэнцыяльнай метадыкі**

Этапы рэалізацыі дыферэнцыяльнай метадыкі	Узроўні дыягнастычнай кампетэнтнасці									
	кампанентна-рэпрадуктыўны		структурна-адаптыўны		структурна-мадэліруючы		сістэмна-мадэліруючы		інавацыйна-творчы	
	Колькасць студэнтаў у %									
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
зыходны стан	40,9	41,2	41,3	44	11,4	11,5	3,3	2,7	0,2	0,5
прапедэўтыка	34,7	22	38,2	45	22,4	27	4	5,1	0,2	0,5
школа	25,7	11,8	33,6	25,1	27,5	31,6	10,5	22,4	2,6	9,1
сатварэнне	19,5	0,5	29,9	7,5	32,5	21,8	13,8	40,9	4,2	29,3

У табліцы прадстаўлены ў працэнтных суадносінах узроўні авалодання студэнтамі дыягнастычнай кампетэнтнасцю на розных этапах рэалізацыі метадыкі. На апошнім этапе ў эксперыментальнай групе 40,9% студэнтаў дасягнулі сістэмна-мадэліруючага (дастатковага) узроўню дыягнастычнай кампетэнтнасці, а ў кантрольнай – 13,8%.

Акрамя таго, у эксперыментальнай групе 29,3% студэнтаў на этапе стварэння дасягнулі інавацыйна-творчага ўзроўню дыягнастычнай кампетэнтнасці (тыя, хто засвоілі спецкурс, або тыя, хто выканаў курсавыя праекты і даследчыя практыкаванні), што з'яўляецца пазыўнай перадумовай для замацавання іх на дадзеным узроўні ў перыяд прафесійнай дзейнасці. У кантрольнай групе гэтага ўзроўню дасягнулі толькі 4,2%.

Каб пацвердзіць атрыманыя вынікі шляхам статыстычнага аналізу і параўнання кожнага паказчыка дыягнастычнай кампетэнтнасці ў дзвюх незалежных выбарках на аснове крытэрыю  $\chi^2$  (хи-квадрат), былі сфармуляваны дзве гіпотэзы:

- нульвая ( $H_0$ ) – розніца ва ўзроўні сфарміраванасці кампанентаў дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў у эксперыментальнай і кантрольнай групах выклікана выпадковымі прычынамі, а на самой справе іх узровень аднолькавы;
- альтэрнатыўная ( $H_1$ ) – узровень дыягнастычнай кампетэнтнасці ў эксперыментальнай і кантрольнай групах адрозніваецца, паколькі гэтаму садзейнічала эксперыментальная праца.

Статыстычныя даныя сведчаць, што для ўсіх паказчыкаў дыягнастычнай кампетэнтнасці мы атрымалі  $T_{назіраемае} > T_{крытычнае}$  (пры  $\alpha=0,05$ ). У выніку нульвая гіпотэза адхіляецца і прымаецца альтэрнатыўная.

Такім чынам, рэзультатамі аналізу эксперыментальных даных, атрыманых падчас фарміруючага эксперыменту, устаноўлена:

- існуе цесная ўзаемасувязь і паралельная дынаміка ў фарміраванні аб'ектыўных і суб'ек-

тыўных кампанентаў дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў;

- на першым этапе падрыхтоўкі студэнтаў – прапедэўтыка – неабходна ў большай ступені абапірацца на суб'ектыўныя характарыстыкі дыягнастычнай кампетэнтнасці (г. зн. фарміруючы пазнавальна-пошукавы кампанент дыягнастычнай кампетэнтнасці – базавыя веды аб педагагічнай дыягностыцы – трэба ў першую чаргу развіваць узровень вучэбных магчымасцей студэнтаў);
- на заключным этапе – дыягнастычнае стварэнне – мэтазгодна надаваць больш увагі аб'ектыўным кампанентам дыягнастычнай кампетэнтнасці (мадэльна-праекцыйнаму і ацэнчна-арыентацыйнаму параметрам). Гэта дазваляе студэнтам асэнсаваць значнасць дыягнастычнай дзейнасці і садзейнічае распрацоўцы дыягнастычных твораў;
- істотны ўклад у прырошчванне ўзроўню дыягнастычнай кампетэнтнасці ў студэнтаў эксперыментальнай групы ўносіць этап «школа дыягностыкі»;
- існуе розніца ў кампанентах дыягнастычнай кампетэнтнасці ў студэнтаў эксперыментальнай і кантрольнай груп, што пацвярджае эфектыўнасць фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці пры дапамозе распрацаванай дыферэнцыяльнай метадыкі.

Эфектыўнасць метадыкі адзначана тым, што 70,2% студэнтаў эксперыментальнай групы дасягнулі сістэмна-мадэліруючага (дастатковага) і інавацыйна-творчага ўзроўняў дыягнастычнай кампетэнтнасці, а ў кантрольнай групе гэты паказчык склаў толькі 18%.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Программа реализации реформы общеобразовательной школы в Республике Беларусь // Настаўніцкая газета. 1997. 8 лют. С. 4–5.
2. Цыркун И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. Минск : Тэхналогія, 2000.
3. Арцамяна К. М. Дыягнастычная кампетэнтнасць студэнтаў у сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў як сістэма // Весці БДПУ. 2005, № 3. Серыя 1. С. 19–23.

4. Цыркун И. И., Артеменок Е. Н. Моделирование учебно-познавательной деятельности студентов на основе компьютерной диагностики учебных возможностей // Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания: материалы международного форума / под ред. А. М. Радькова. Минск.: БГУ, 2005. С. 472–476.
5. Артемёнок Е. Н. Формирование диагностической компетентности у студентов: пропедевтика, школа, созидание: учеб.-метод. пособие. Минск.: БГПУ, 2005. 176 с.
6. Цыркун I. I., Лысак М. А., Арцямянак К. М. Камп'ютэрная падтрымка прыняцця педагагічных рашэнняў пры

арганізацыі працэсу навучання // Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С. 21–24.

#### SUMMARY

*The differential methods shaping diagnostic competence of students in the sphere of organization. Of the process of pupils education are considered.*

*The given forming experiment confirmed efficiency of the methods. The presented particularities component diagnostic competence of student s are described.*

УДК 37.015.3–057.4

**Н. С. Гарошка**

## ГЕНЕЗІС ПРАБЛЕМЫ ФАРМІРАВАННЯ КАМУНІКАТЫўНАЙ КАМПЕТЭНТНАСЦІ ПЕДАГОГА

Паняцце «камунікатыўная кампетэнтнасць педагога» атрымала шырокае распаўсюджанне ў навуковай літаратуры ў сувязі з зараджэннем кампетэнтнаснага падыходу ў адукацыйнай практыцы ў другой палове ХХ ст. Абумовіў выдзяленне гэтага віду прафесійнай кампетэнтнасці шматвяковы вопыт педагагічных зносін.

Упершыню школьнае навучанне ў форме гутарак настаўніка з вучнямі было арганізавана ў Месапатаміі каля III тыс. г. да н. э. У дзяцей развівалі ўменне весці дыялог з настаўнікам, спрачацца з ім і з равеснікамі і нават гутарыць з уяўным аб'ектам. У Старажытным Егіпце падкрэслівалася значнасць мовы педагога ў працэсе выхавання вучня («Слова мацней за зброю», «Будзь уважлівы і слухай мае словы; не забывайся нічога з таго, што я гавару табе», «Слова ратуе, але можа і загубіць»). У прытчах цара Саламона гаварылася: «Слухайце, дзеці, павучанне айца і ўслухоўвайцеся, каб навучыцца розуму». Старажытнаіндыйскі трактат «Бхагавадгіта» (I тыс. г. да н. э.) з'яўляецца запісам гутарак мудрага настаўніка (боскі Крышна) і вучня (царскі сын Арджуна). Менавіта мудрыя тлумачэнні Крышны дапамагалі царэвічу знайсці выхад са складаных жыццёвых сітуацый і ўзняцца на новы ўзровень пазнання. У Старажытным Кітаі практыкавалася метадыка выкладання, заснаваная на гутарцы настаўніка і вучняў. У трактаце «Гутаркі і разважанні» («Лунь юй») педагагічныя погляды Канфуцыя раскрываюцца праз узнаўленне гутарак філосафа з вучнямі. [1]

Новай старонкай у гісторыі арганізацыі эфектыўных зносін педагога з выхаванцамі стала распрацоўка Сакратам метада маеўтыкі. На працягу многіх наступных стагоддзяў наву-

коўцы будуць звяртацца да метаду Сакрата. Сутнасць гэтага метаду заключаецца ў тым, што ўпершыню з гэтай педагагічнай зносінаў не толькі перадача вопыту, а і зараджэнне ісціны ў разуменні вучня. Для дасягнення гэтага настаўнік павінен быць раней правядуць ход гутаркі і варыянты пытанняў. Сам Сократ па-майстэрску валодаў мастацтвам зносін з вучнямі: «Калі я слухаю яго, сэрца ў мяне б'ецца значна мацней..., а з вачэй маіх ад яго мовы льюцца слёзы; тое ж самае, як я бачу, адбываецца і з іншымі» [1, с. 50]. Трэба адзначыць, што ў Антычнасці існавалі розныя погляды на тое, якімі павінны быць педагагічныя зносіны. Так, вучоныя-сафісты лічылі, што пры авалоданні мастацтвам рыторыкі, чалавек пазнае сэнс агульнага шчасця, таму настаўнікі павінны паказваць прыклад красамоўства. У Старажытнай Спарце (па вызначэнні Плутарха ў «Параўнальных жыцццяпісах») цанілі сціпласць і лаканічнасць мовы выхавальніка. Аднак яна павінна была быць такой, каб «выклікаць вялікія разважанні» і «несці вялізны і багаты сэнс» [2, с. 14]. Платон сцвярджаў, што найважнейшае – гэта цесная духоўная сувязь паміж настаўнікам і вучнем. Сенека лічыў, што мова настаўніка – гэта перш за ўсё сродак выхавання: «Толькі адно робіць душу дасканалай: непахіснае веданне добра і зла... выхавальнік заўсёды павінен мець на ўвазе неабходнасць імкнення да такіх ведаў пры дапамозе навучальных гутарак з нагляднымі прыкладамі з жыцця і гісторыі» [1, с. 60].

Эпоха Сярэднявечча традыцыйна асацыюецца са схаластыкай і дагматыкай, з рэлігійным навучаннем. Але ў гэты перыяд жылі і тварылі знакамітыя педагогі, працы якіх утрымліваюць ідэі аб значнасці валодання мастацтвам зносін з вучнямі. Англійскі манах-

вучоны Алкуін лічыў, што мова – гэта «тлумачальнік душы», і характарызаваў яе як моцны сродак уздзеяння на людзей [2, с. 51]. Манах-вучоны Эльфрык у адным са сваіх падручнікаў лацінскай мовы прыводзіў гутарку, у ходзе якой настаўнік уцягваў вучняў у спрэчку, а затым падводзіў да фармулявання ўласных высноў. Эльфрык вуснамі дзяцей даваў рэкамендацыі настаўнікам: «*Настаўнік*: Цяпер, дзеці, адкажыце, як вам падабаецца гэтая мова? *Хлопчыкі*: Нам яна вельмі падабаецца, але вы гаворыце надта складана для нас, і гэта вышэй таго, што можна ў нашым ўзросце. Гаварыце з намі такім чынам, каб мы маглі сачыць за вамі і разумець тое, пра што вы кажаце» [2, с. 54]. Французскі багаслоў і педагог Абеляр быў прыкладам бліскачага валодання ўменнем узаемадзеяння са слухачамі. Іспанскі мысліцель Райманд Лулія выказваўся аб значнасці разумення вучнем настаўніка. У сувязі з гэтым ён прапанаваў пачынаць навучанне на роднай мове [1, с. 104]. У сярэднявекowych універсітэтах дзейным сродкам навучання былі вольныя зносіны студэнтаў і выкладчыкаў. Пасля прачытанай прафесарам лекцыі, магістр арганізоўваў са студэнтамі дыспут, перыядычна праводзіліся дыскусіі без агаворанай тэмы [1, с. 119]. Умовай іх правядзення было стварэнне вольнай атмасферы [3]. Арабскі вучоны Абдуррахман Ібн Халдун пісаў, што самым эфектыўным прыёмам навучання з’яўляецца дыскусія, паколькі чалавек рэалізуе сябе ў адносінах з іншымі людзьмі. Усходні мысліцель Аль-Газалі лічыў, што настаўнік павінен мець зносіны з вучнямі, як з уласнымі дзецьмі [1]. На Русі ў X–XIII ст. пры княжацкіх і царкоўных дварах адкрываліся вучылішчы, дзе не толькі вучылі чытаць і пісаць, але і займаліся маральным выхаваннем пры дапамозе прадуманых індывідуальных гутарак. У XIV ст. выхаванне рускага чалавека праходзіла ў сям’і і ў працэсе зносінаў з настаўнікам. Прыкладам настаўніка, які дасканала валодаў майстэрствам зносінаў, у летапісах названы «добры пастар» Сергій Раданежскі [1, с. 155]. Беларускім «народным пастарам» быў Кірыла Тураўскі. Яго выступленні перад шырокай аўдыторыяй мелі вялізнае сацыяльна-педагагічнае значэнне. Малітвы, казанні, «словы» Тураўскага перапісваліся і распаўсюджваліся па ўсёй Русі, яны неслі асвету вялікай колькасці людзей. Аўтар ганьбаваў неадукаванасць, непісьменнасць, даваў метадычныя парады (напрыклад: «разумна ўнікай..., а невядомага ідзі да мудрэйшым і аб тых увесі») [4, с. 26].

Адраджэнне абвясціла чалавека найвышэйшай каштоўнасцю. Другое нараджэнне атрымалі ідэі Сакрата і іншых мысліцеляў.

Мішэль Мантэнь пісаў у сваіх «Вопытах»: «Нам не спыняючыся гудуць у вушы, паведамляючы разнастайныя веды, у нас уліваюць іх, быццам ваду ў лейку, і наш абавязак заключаецца толькі ў паўтарэнні таго, што мы чуем...» [2, с. 71]. Паляпшэнне якасці адукацыі мысліцель бачыў у змяненні характару ўзаемадзеяння педагога з дзецьмі. Ён даваў парады настаўніку браць прыклад з Сакрата, Платона, Аркесілая аб пераўтварэнні маналога ў дыялагічныя зносіны, узбагачэнні мовы прыкладамі і метафарамамі, рабіць тлумачэнні паслядоўнымі і даступнымі. Мантэнь крытыкаваў сучасныя яму метады навучання: «Зайдзіце ў такі каледж у час заняткаў: вы не пачуеце нічога, акрамя крыкаў... Ці можна такім чынам прабудзіць удзеяў ахвоту да заняткаў?» [2, с. 76]. У «Горадзе Сонца» Тамаза Кампанелы гаворыцца, што вывучэнне матэматыкі, медыцыны і іншых прадметаў адбываецца ў форме жывога абмеркавання і спрэчкі. Іспанскі навукоўца, настаўнік дачкі англійскага караля Генрыха VII Х. Л. Вівес лічыў, што самы эфектыўны метады навучання – гутарка настаўніка і вяхаванца [2]. На тэрыторыі Беларусі ў эпоху Адраджэння вялікая ўвага надавалася навучанню будучых настаўнікаў і прапаведнікаў мастацтву зносінаў. Ужо ў 1387 г. у Віленскай кафедральнай каталіцкай школе, у якой рыхтавалі настаўнікаў для школ, вывучаліся рыторыка і дыялектыка. У XVI ст. у навучальных установах пры манастырах і саборах было арганізавана навучанне казаць прапаведзі. Сымон Будны лічыў, што людзей трэба вучыць разважаць, даказваць, рабіць высновы, абагульняць. У Слуцкай школе педагогі імкнуліся як мага лепш растлумачыць тэму вучням, таму ўсе цяжкія правілы па латыні выкладаліся на роднай мове. Трэба адзначыць дзейнасць паэта і літаратуразнаўца Мацея Казіміра Сарбеўскага, які з’яўляецца прыкладам бліскачага валодання мастацтвам зносінаў на занятках. У XX ст. былі выдадзены тры падручнікі паэтыкі, рыторыкі і антычнай міфалогіі, заснаваныя на запісаных вучнямі Полацкай калегіі курсах лекцый прафесара Сарбеўскага. Яго лекцыі былі напоўнены практычнымі парадкамі і гатовымі схемамі па падрыхтоўцы выступленняў [4, с. 112].

Эпоха Асветніцтва прыўнесла ў гісторыка-культурны працэс новы ідэал асобы, арыентаваны на фарміраванне чалавека, які спасцігаў навакольную рэчаіснасць як цэласны свет [1, с. 170]. У гэты час узрастае роля адукацыі і выхавання, выходзіць шэраг педагагічных трактатаў. Абараняючы правы чалавека на развіццё ўсіх яго здольнасцей, Ян Амос Коменскі лічыў праблему педагагічных зносінаў вельмі значнай. У кнізе «Вялікая дыдактыка»

ён сцвярджаў: «Высакародная адкрытасць дасягаецца зносінамі з высакароднымі людзьмі... трэба скласці правіла абыходжання і строга сачыць за тым, каб вучні сціпла звярталіся і гутарылі аб розных прадметах з настаўнікамі, сябрамі, бацькамі і іншымі людзьмі...» [2, с. 139]. Англіійскі эканаміст і сацыяльны рэфарматар Джон Белерс у сваім трактате «Прапановы аб засваенні працоўнага каледжа ўсіх карысных рамёстваў і сельскай гаспадаркі» пісаў, што голас чалавека запамінаецца лепш, чым яго твар, паколькі пры маўклівым сузіранні пачуцці не захоплены прадметам [2, с. 199]. Прадстаўнік педагогічнага руху філантрапізму Іаган Бернгард Базедаў галоўным недахопам традыцыйнай школы лічыў недаступнасць для дзіцячага пазнання значнай часткі вучэбнага матэрыялу і аўтарытарныя, бязлітасныя адносіны да дзяцей [1, с. 181]. Шарль Ролен адводзіў настаўніку вядучую ролю ў выхаванні, а галоўным педагогічным сродкам называў маралізатарскія гутаркі з выкарыстаннем прыкладаў з біяграфіі «вялікіх духам» людзей [1]. Дэні Дзідро надаваў вялікае значэнне пытанню ўзаемаадносін настаўнікаў і дзяцей. У сваёй працы «План універсітэта ці школы публічнага выкладання ўсіх навук для Расійскага урада» ён пісаў: «Калі вучні зразумеюць, якая цяжкая праца настаўніка, яны лягчэй будуць пераадольваць сваю ўласную стомленасць. Замест таго, каб падкрэсліваць перавагу сваіх ведаў, больш разумна рабіць выгляд, што сам вучыцца і працуеш разам з вучнямі; менавіта так лягчэй за ўсё азнаёміць вучняў з мастацтвам тлумачэння» [2, с. 263]. У Расіі ў Пятроўскую эпоху ў грамадстве ўмацавалася разуменне неабходнасці свецкага дзяржаўнага выхавання і навучання. Адзін з першых прадстаўнікоў рускага Асветніцтва В. М. Тацішчаў абагульніў ідэю пра тое, што настаўнік павінен не толькі ведаць свой прадмет, але і валодаць уменнем навучаць. М. В. Ламаносаў распрацаваў «Рэгламенты» для настаўнікаў і вучняў гімназій і першым пачаў чытаць лекцыі для студэнтаў на рускай мове [1].

У XIX ст. педагогіка звяртаецца да псіхалагічнага абагульнення вучэбна-выхаваўчага працэсу, цесна спалучаецца з філасофіяй і сацыялогіяй. Прафесар Кенігбергскага універсітэта, выкладчык філасофіі і педагогікі Імануіл Кант лічыў, што выхаванне мае сацыяльную прыроду. Вывядзенне дзіцяці з «жывельна-дзікага» стану адбываецца ў працэсе зносінаў і ўзаемадзеяння з людзьмі. Георг Вільгельм Гегель пісаў, што «чалавек ёсць тое, чым ён павінен быць, толькі дзякуючы выхаванню», а выхаванне ёсць не што іншае, як узаемадзеянне з навакольным асяроддзем [1, с. 229].

Дацкі мысліцель Серэн К'еркегор прапаноўваў у якасці галоўнага метаду выхавання выкарыстоўваць сакратаўскія гутаркі, фарміруючы з іх дапамогай у выхаванцаў незалежнасць поглядаў і ўласную маральную пазіцыю. Ідэі нямецкай філасофіі аказалі ўздзеянне на педагогічныя погляды рускіх мысліцеляў XIX ст. А. І. Герцэн, Н. П. Агараў выступалі супраць «рабскага маўчання», якое мела месца ў школе. В. Р. Бялінскі параўноўваў душу чалавека з парасткам дрэва, а выхавальнікаў – з садоўнікамі, якія даглядаюць расліны і глебу, на якой яны растуць [1].

На мяжы XIX–XX стст. значна ўзраслі патрабаванні да аб'ёму ведаў, уменняў і навыкаў, якімі павінен быць валодаць вучань. Гэта абумовіла пошук новых форм арганізацыі педагогічнага працэсу, спробы адысці ад класічнай ролі настаўніка. Пауль Наторп лічыў сферу раўнапраўных узаемаадносін удзельнікаў працэсу выхавання асяроддзем эфектыўнага ўзнікнення індывідуальнага самапазнання. Ён сцвярджаў, што вучоба павінна быць накіравана на развіццё здольнасцей кожнага вучня. Неатаміст Жак Марытэн асноўнай мэтай выхавання называў хрысціянскае чалавекалюбства, а галоўным сродкам дасягнення гэтай мэты – разумнае кіраўніцтва настаўніка, яго здольнасць арганізоўваць узаемадзеянне з вучнямі. Буйны тэарэтык выхавання Ален (Эміль Шарцье) выказваўся супраць педагогікі бяздумнага падпарадкавання. Ён лічыў, што ў зносінах з навучэнцамі настаўнік павінен спалучаць патрабавальнасць з уменнем бачыць у кожным дзіцяці творцу; дамагацца ўзаемаадносін, заснаваных на павазе, а не на лёгкадаступным заахвочванні. Ален прапаноўваў выкарыстоўваць у выхаванні элементы дзіцячай гульні. Педагог, па меркаванні вучонага, павінен так будаваць узаемадзеянне з вучнем, каб валодаць і кіраваць яго ўвагай, не пакідаць месца для абыякавасці і суму. Прыхільнікі педагогікі асобы (Э. Вебер, Г. Гаўдзіг, Ф. Гансберг) і тэорыі выхавання пры дапамозе мастацтва (Э. Зальвюрк, А. Ліхтварк) разглядалі педагогічны працэс як сінхроннае ўзаемадзеянне выхаванца і настаўніка, якое носіць творчы характар і выключае падаўленне асобы выхаванца і жорсткую рэгламентацыю [5, с. 318]. Тэарэтыкі функцыянальнай педагогікі (Э. Клапарэд, А. Фер'ер, С. Фрэне) лічылі неабходнай увагу выхавацеля да кожнага выхаванца, прапанавалі настаўніку адмовіцца ад арыентацыі на «сярэдняе дзіця» і ўзаемадзеінічаць з кожным навучэнцам [1]. У Германіі ў першай палове XX ст. пачалі з'яўляцца вальдорфскія школы. Вальдорфская педагогіка – гэта павага да кожнага чалавека, да яго

незалежнасці і творчых здольнасцей. Яе навуковай асновай з'явілася антрапасофская духоўная навука, у якой чалавек разглядаўся не толькі як прадукт узаемадзеяння спадчыннасці і асяроддзя, але і як носьбіт свайго духоўнага «я». Навучанне ў вальдорфскіх школах было падпарадкавана выхаванню і заснавана на гуманізме і супрацоўніцтве [6]. Гэты гістарычны перыяд у Расіі – час імклівага развіцця грамадска-педагагічнай думкі. Пасля адмены прыгоннага права ў 1861 г., калі амаль трэцяя частка насельніцтва краіны атрымала ўласную незалежнасць і грамадзянскае права, абнаўленне народнай адукацыі стала неадкладнай справай. У другой палове XIX ст. у маёнтку Ясная Паляна заснаваў сваю знакамітую школу Л. М. Талстой. Навучанне ў ёй ажыццяўлялася ў форме вольных зносін педагогаў і дзяцей. Тэарэтык і практык у галіне педагогікі і методыкі В. Я. Стаюнін выказваўся аб значнасці выкарыстання гутарак настаўніка з навучэнцамі, прапаноўваў знаёміць вучняў з прыродай пры дапамозе апісання [7, с. 75]. В. П. Вахцераў лічыў неабходным наладжванне такога ўзаемадзеяння з дзецьмі, пры якім настаўнік будзе клапацівацца ставіцца да вучня як да асобы. Педагог, па меркаванні Вахцерава, павінен вывучаць духоўны свет дзіцяці і на падставе гэтых ведаў будаваць сістэму выхавання [8, с. 116]. На тэрыторыі Беларусі ў пачатку XX ст. трыбунай выказвання прагрэсіўных ідэй становяцца педагагічныя перыядычныя выданні. У часопісе «Народная асвета ў Віленскай вучэбнай акрузе», які выходзіў з 1901 да 1915 г., у многіх артыкулах падымалася праблема педагагічных зносін. Ф. А. Кудрынскі пісаў: «Неасцярожнае слова, недарэчная выхадка настаўніка – усё пакідае тое ці іншае ўражанне, усе кладзецца на душу дзіцяці» [9, с. 111–114]. В. Трыумфаў у артыкуле «Адно з пытанняў школьнай сучаснасці» выказваўся аб няўменні многіх беларускіх народных настаўнікаў арганізаваць зносіны з навучэнцамі. [10]. Гэтае пытанне падымаў і Яўсевій Мачалаў: «Іншыя лічаць, што іх выкладанне толькі тады добрае, калі яны гавораць навуковай мовай, – і каб паказаць, што не дарэмна праслухалі поўны курс навучання, кормяць бедных дзяцей, замест простага малака, якое ім патрэбна, філасофскім булёнам» [11, с. 42]. На старонках часопісаў у пачатку стагоддзя згадваюцца педагогі, якія бліскава валодалі мастацтвам зносін з дзецьмі. Напрыклад, настаўнік Рытоўскага прыходскага вучылішча Іван Кузьмін узгадвае пра свайго настаўніка, дырэктара настаўніцкай семінарыі Сцяпана Андрэевіча Барычэўскага: «Ласкавыя бацькоўскія адносіны, такое шчырае спачуванне і цёплая мова

гаючым бальзамам уздзейнічалі на маю набалелую душу» [12, с. 118].

У 1935 г. у тлумачальным слоўніку пад рэдакцыяй Дз. М. Ушакова была апублікавана трактоўка паняцця «кампетэнтнасць» (дасведчанасць, аўтарытэнтнасць). Аднак разуменне кампетэнтнасці як здольнасці, неабходнай для вырашэння прафесійных задач і атрымання неабходных вынікаў працы, а таксама паняцце «прафесійная кампетэнтнасць педагога» ўпершыню з'явіліся ў ЗША ў сярэдзіне XX ст. [5, с. 13]. У 60–70-х гг. у ЗША распрацоўваліся інавацыйныя тэхналогіі, якія стваралі дух творчага пошуку і інтэлектуальнай раскаванасці дзяцей, патрабавалі ад настаўніка здольнасці выступаць арганізатарам, каардынатарам і ўдзельнікам іх з'яўшчых дзейнасці. Пераадоўлялася традыцыйная іерархічнасць педагагічных зносін [14, с. 15]. Лідэрам заходняй гуманістычнай педагогікі і псіхалогіі можна назваць Карла Роджэрс. У аснову сваёй тэорыі ён паклаў безадзнакавую тактыку пазнання навучэнца настаўнікам. Педагог можа ўздзейнічаць на выхаванца, калі дазваляе яму быць самім сабой і шчыра паважае яго індывідуальнасць. Перша-ступеннае значэнне пры гэтым надаецца арганізацыі даверлівых зносін, а галоўным метадам вывучэння дзіцяці становіцца эмпатыйнае слуханне. «Быць эмпатычным цяжка, – пісаў Роджэрс, – гэта значыць быць адказным, актыўным і ў той жа час – тонкім і лагодным» [14, с. 45].

У другой палове XX ст. у Германіі з'явіўся тэрмін «камунікатыўнае выхаванне». Камунікацыі адводзілася вырашальная роля ў развіцці сутнасных сіл асобы, яе самарэалізацыі ў фарміраванні сістэмы сацыяльных зносін, пераадоленні крызісу школьнага навучання. Даследчыкі камунікатыўнай дыдактыкі падкрэслівалі першаснае значэнне адносін паміж настаўнікам і навучэнцамі, звязваючы з ёй антыаўтарытарную, дэмакратычную мадэль навучання, гуманізацыю школы. Распаўсюджванню гэтых ідэй садзейнічалі працы К. Шалера, Д. Боаке, Г. Міхеля, Р. Вінкеля. У Скандынаўскіх краінах у гэты час таксама набылі папулярнасць тэхналогіі, якія арыентаваліся на пераадоленне традыцыйнага маналагізму настаўніка, на дыялагічныя зносіны з дзецьмі, арганізацыю супрацоўніцтва з імі (Д. Калош «Педагогіка дыялогу»; А. Шэлунд «Групавая псіхалогія») [14, с. 16]. У 80-х гг. XX ст. у ЗША Дж. Макроскі, Р. Рычманд, Г. Плекс і П. Кірэй у межах даследавання «Улада на ўроку. Тэхніка вымярэння паводзін. Камунікатыўны трэнінг» распрацавалі тэхналогію навучання студэнтаў культуры дыялогу і гарманізацыі адносін з навучэнцамі.

У СССР проблема педагогічних зносін пачынае распрацоўвацца з сярэдзіны ХХ ст. У 1958 г. А. С. Макаранка адзначаў: «Я зрабіўся сапраўдным майстрам толькі тады, калі навучыўся гаварыць *ідзі сюды* з 15–20 адценнямі, калі навучыўся перадаваць 20 нюансаў у пастаноўцы твару, постаці, голасу» [15, с. 269]. Вядомы педагог падкрэсліваў вялізнае выхавальнае значэнне камунікатыўнага ўзаемадзеяння педагога і навучэнца. У 1965 г. у Ленінградзе выйшла праца А. А. Бадалёва «Успрыняцце чалавека чалавекам», у якой разглядалася ўздзеянне ўзаемаадносін людзей на характар працякання і вынік сумеснай дзейнасці. Вучоны падкрэсліваў: «Ад таго, як людзі адцяняюць і інтэрпрэтуюць адзін аднаго, шмат учым залежыць характар іх уздзеяння і вынікі, да якіх яны прыходзяць у агульнай дзейнасці. Успрыняцце чалавека чалавекам разам з заснаваным на ім разуменні адным чалавекам другога з'яўляецца абавязковым бокам працэсу любой сумеснай дзейнасці людзей» [16, с. 3]. У 1967 г. В. А. Сухамлінскі пісаў: «Слова настаўніка – не заменны інструмент уздзеяння на душу выхаванца. Мастацтва выхавальніка ўключае перш за ўсё мастацтва гаварыць, звяртацца да чалавечага сэрца» [17, с. 11].

У 70-я гг. педагогічныя зносіны і ўзаемадзеянне з вучнямі становяцца прадметам шматлікіх навуковых даследаванняў. У гэты час актуалізуюцца такія пытанні як: 1) зносіны як навука і мастацтва: Ю. Л. Ханін, Р. Х. Шакураў, Б. А. Іллюк, А. Б. Дабровіч; 2) псіхалогія зносін: А. А. Лявонцьеў («Псіхалогія зносін» 1974, «Педагогічныя зносіны» 1979); 3) агульныя сацыяльна-псіхалагічныя механізмы зносін: Я. С. Кузмін («Асновы сацыяльна-псіхалагічнай тэорыі» 1971), Я. Л. Каламінскі («Сацыяльная псіхалогія калектыву»); 4) структура зносін і камунікатыўнай дзейнасці: Б. Ф. Ломаў, В. Н. Сакоўнін («Аб прыродзе чалавечых зносін» 1973); 5) вербальныя і невербальныя сродкі зносін: Я. Ф. Тарасаў («Нацыянальна-культурная спецыфіка моўных паводзін», 1977), В. А. Лабунская («Невербальныя сродкі зносін», 1979). У 1979 г. выйшаў вучэбны дапаможнік В. А. Кан-Каліка «Асновы прафесійна-педагогічных зносін», у якім была разгледжана сутнасць, структура і стылі прафесійна-педагогічных зносін, прыводзіліся трэнінгі зносін і прапановалася праграма курса «Асновы прафесійна-педагогічных зносін». У цэласным працэсе педагогічных зносін упершыню быў вызначаны камунікатыўны аспект. В. А. Кан-Калік распрацаваў структуру працэсу кіравання зносінамі (канкрэтызацыя спланаванай сістэмы будучых зносін; удакладненне ўмоў і структуры будучых зносін; ажыццяўленне пачатковай

стадыі непасрэдных зносін; кіраванне ініцыятывай у сістэме пачатковых зносін) [17–18].

У 80-я гг. А. А. Бадалёў і В. Я. Ляўдзіс адзначалі, што распрацоўка праблемы педагогічных зносін адкрывае шырокія перспектывы магчымасцей фарміравання асобы. У пераадоленне монасуб'ектнасці педагогічнага працэсу, асэнсаванне яго як міжсуб'ектнага ўзаемадзеяння, гуманізацыю ўзаемаадносін настаўніка і навучэнцаў значны ўклад унеслі вучоныя Я. Л. Каламінскі, С. В. Кандрацьева [14, с. 18]. А. С. Залатнякова распрацоўвала праблемы педагогічных зносін («Асоба ў структуры педагогічных зносін», 1980). У 1986 г. выходзіць манаграфія М. І. Лісінай «Праблемы антагенезу зносін».

Менавіта ў 80-я гг. ХХ ст. з'яўляюцца працы, прысвечаныя камунікатыўнай кампетэнтнасці педагога. У сярэдзіне 80-х гг. гэту тэму пачаў распрацоўваць Ю. М. Емяльянаў. У сваёй дысертацыі «Тэорыя фарміравання і практыка ўдасканалення камунікатыўнай кампетэнтнасці» ён вызначыў камунікатыўную кампетэнтнасць як сітуацыйную адаптыўнасць і вольнае валоданне вербальнымі і невербальнымі сродкамі сацыяльных паводзін. Мерай камунікатыўнай кампетэнтнасці ён лічыў ступень паспяховасці задуманых актаў уздзеяння і выкарыстаных сродкаў для стварэння ўражання на іншых. Ю. М. Емяльянаў выдзяляў такія паняцці як «камунікатыўная здольнасць» і «камунікатыўныя веды» [19].

На Усесаюзным сімпозіуме па сацыяльнай псіхалогіі ў 1986 г. Л. А. Пятроўская выступіла з паведамленнем «Асноўныя характарыстыкі кампетэнтнасці ў зносінах». А ў 1989 г. была выдадзена яе праца «Кампетэнтнасць у зносінах: сацыяльна-педагогічны трэнінг». Л. А. Пятроўская разглядала камунікатыўную кампетэнтнасць як сукупнасць навыкаў і ўменняў, неабходных для эфектыўных зносін [20]. У 1987 г. выйшла ў свет кніга Ю. М. Жукава «Метады дыягностыкі і развіцця камунікатыўнай кампетэнтнасці, дзе ён раскрыў структуру камунікатыўнай кампетэнтнасці, выдзяляючы стратэгічны, тактычны і тэхнічны ўзроўні.

У апошняе дзесяцігоддзе ХХ ст. працэс фарміравання камунікатыўнай кампетэнтнасці педагога становіцца прадметам дысертацыйных даследаванняў: 1) 1990 г. – І. В. Лабутава «Развіццё агульных камунікатыўных уменняў ва ўмовах інтэнсіўнага навучання замежнай мове»; Г. С. Трафімава «Фарміраванне камунікатыўнай кампетэнтнасці ў будучых настаўнікаў ва ўмовах педагогічнай практыкі ва ўніверсітэце»; 2) 1992 г. – С. І. Яршова «Псіхалага-педагогічныя асновы фарміравання камунікатыўнай падрыхтаванасці студэнтаў да прафе-

сійнай дзейнасці»; 3) 1993 г. – А. Б. Интыкбаева «Фарміраванне асноў прафесійна-камунікатыўных уменняў і навыкаў будучага настаўніка»; 4) 1994 г. – В. А. Затурьина «Падрыхтоўка студэнтаў педвуза да зносін з навучэнцамі»; А. А. Пазнякова «Падрыхтоўка студэнтаў педвузаў да выкарыстання вербальных і невербальных сродкаў зносін у прафесійнай дзейнасці»; манаграфія В. В. Рыжова «Псіхалагічныя асновы камунікатыўнай падрыхтоўкі педагога»; 5) 1996 г. – М. І. Лук'янава «Развіццё псіхалагапедагагічнай кампетэнтнасці настаўніка»; 6) 1997 г. – Ю. В. Мракіна «Фарміраванне і развіццё камунікатыўных здольнасцей студэнтаў у працэсе дыферыцыраванага навучання». У 1998 г. І. І. Рыданава апублікавала манаграфію «Асновы педагагічных зносін», у якой прывяла наступную характарыстыку паняцця «камунікатыўная кампетэнтнасць». «Педагагічная кампетэнтнасць адлюстроўвае ўзровень валодання неабходнымі ведамі і ўменнямі. Камунікатыўная кампетэнтнасць з'яўляецца асновай прафесіяналізму настаўніка, таму што зносіны з дзецьмі складаюць сутнасць педагагічнай дзейнасці. Яна мае складаную структуру, якая грунтуецца на пэўнай сістэме навуковых ведаў і практычных уменняў» [14, с. 27].

У 2000–2004 г. праблема фарміравання камунікатыўнай кампетэнтнасці настаўніка разглядаецца ў працах расійскіх і беларускіх педагогаў і псіхалагаў (Р. С. Арэф'еў, І. І. Бараховіч, В. М. Бахароў, Н. Б. Буртавая, Н. Л. Гімпель, А. Ш. Гусейнаў, Р. Б. Дзерыглазава, Ю. М. Жукаў, Н. С. Калмагорова, І. Г. Назарава, Е. Б. Пучкова, Г. Г. Сечкарова, Л. М. Цімашкова, С. М. Шапашнікава). Польшкімі навукоўцамі распрацоўваецца праект гімназіі, у якой шматлікія прафілактычна-выхаваўчыя задачы вырашаюцца праз арганізацыю актыўных зносін настаўніка з вучнямі [21, с. 285].

Прааналізаваўшы гістарычны вопыт узнікнення і развіцця праблемы камунікатыўнай кампетэнтнасці педагога, мы выдзелілі асноўныя этапы яе генезісу. Пры вызначэнні этапаў мы прытрымліваліся прынцыпу гістарызму і крытэрыю зместу і накіраванасці педагагічных даследаванняў.

I этап (III тыс. г. да н. э. – XVII ст.) – назапашванне вопыту і стварэнне перадумоў пастаноўкі праблемы эфектыўных педагагічных зносін. У гэты час у многіх філасофска-рэлігійных, а затым і педагагічных трактатах канстатуецца значнасць слова настаўніка, распрацоўваецца і практуецца метады навучання ў форме гутарак настаўніка з вучнямі.

II этап (XVIII ст. – першая палова XIX ст.) – вызначэнне праблемы ўзаемаадносін настаўніка і вучня ў педагогіцы. На дадзеным этапе

педагагічныя і псіхалагічныя асновы педагагічных зносін разглядаюцца ў тэорыі; ідэя арганізацыі свабодных зносін на занятках упершыню ўвасабляецца ў практыцы школьнага навучання.

III этап (другая палова XIX ст. – пачатак XX ст.) – аналіз шляхоў і сродкаў арганізацыі эфектыўных педагагічных зносін. У навуковай літаратуры распрацоўваюцца патрабаванні да настаўніка як суб'екта педагагічнага ўзаемадзеяння, разглядаюцца ўменні, якімі павінен валодаць педагог.

IV этап (сярэдня XIX ст. – сярэдзіна 80-х гг. XX ст.) – зараджэнне кампетэнтнаснага падыходу ў адукацыі. Гэты перыяд характарызуецца з'яўленнем у педагагічнай літаратуры тэрмінаў «прафесійная кампетэнтнасць», «камунікатыўнае выхаванне», «камунікатыўны аспект выхавання», распрацоўкай тэхналогій навучання будучых настаўнікаў навыкам педагагічнага ўзаемадзеяння, тэарэтычным аналізам сутнасці, структуры і спосабаў кіравання зносінамі.

V этап (канец 80-х гг. XX ст. – пачатак XXI ст.) – выдзяленне ў псіхалага-педагагічнай літаратуры паняцця «камунікатыўная кампетэнтнасць педагога». Фарміраванне камунікатыўнай кампетэнтнасці настаўніка пачынае разглядацца ў якасці прадмета навуковых даследаванняў.

Працэс навучання мае камунікатыўную прыроду, і ніводная з функцый настаўніка не можа быць эфектыўна здзейснена па-за межамі зносін з вучнямі. У сувязі з гэтым камунікатыўная кампетэнтнасць разглядаецца на сучасным этапе як адна з галоўных складальных частак прафесійнай кампетэнтнасці педагога. Ад простага канстатацыі значнасці мовы настаўніка да азначэння сутнасці, структуры і спосабаў кіравання педагагічнымі зносінамі, распрацовак метады і трэнінгаў – такі шлях узнікнення і развіцця праблемы камунікатыўнай кампетэнтнасці педагога. Пошукі найбольш эфектыўных сродкаў фарміравання дадзенай кампетэнтнасці ў будучых настаўнікаў немагчымы без уліку і аналізу шматвяковага вопыту, назапашанага ў гісторыі педагогікі.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Джуринский А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов. М., 2000.
2. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие для студ. пед. инстит. М., 1981.
3. Голубенко Л. М., Клім-Клімашевська А. Що до місця і ролі класичнаго університету у розвитку сучасноі науки і освіти // Проблема особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. студ. та молодих науковців. Одеса, 2005.

4. Асвета і педагогічная думка ў Беларусі са старажытных часоў да 1917 г. / пад. рэд. М. А. Лазарука. Мн., 1985.
5. Жук О. Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании // Адукацыя і выхаванне. 2004. № 12. С. 41–48.
6. <http://www.waldorf.michaeltime.org>.
7. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. М., 1990.
8. Вахтеров П. В. О задачах Лиги образования по отношению к школе // Учитель. 1907. № 11. С. 116.
9. Кудринский О. Несколько слов о воспитательном влиянии народной школы // Народное образование в Виленском учебном округе. 1902. № 3. С. 110–116.
10. Триумфов В. Один из вопросов современной школьной действительности // Народное образование в Виленском учебном округе. 1902. № 4. С. 156–160.
11. Заметки учителя // Народное образование в Виленском учебном округе. 1907. № 11. С. 123–129.
12. Ив. Кузьмин. Степан Андреевич Боричевский (несколько воспоминаний бывшего его воспитанника) // Народное образование в Виленском учебном округе. 1903. № 4. С. 116–122.
13. Кабкова Л. В. Профессиональная компетентность руководящего работника школы // Народная асвета. 2004. № 10. С. 58.
14. Рьяданова И. И. Основы педагогического общения. М., 1998.
15. Макаренко А. С. Сочинения. М., 1958. Т. 5.
16. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. Л., 1965.
17. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
18. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. Грозный, 1979. 138 с.
19. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : дис... канд. пед. наук. Л., 1990.
20. Петровская Л. А. Основные характеристики компетентности в общении // Актуальные проблемы социальной психологии : тез. науч. сообщ. Всесоюзного симпози. по соц. психол. Кострома, М., 1986. С. 59–60.
21. Захарук Т. Противодействие агрессии среди учеников в школе // Превенция на агрессията сред децата : материалы междунар. науч.-практ. конф. 1–7 сент. 2004 г., София, 2004. С. 281–287.

#### SUMMARY

*The author of the article studies the process of origin and development of the problem of teacher's communicative competence from the first records in ancient philosophical and religious treatises to scientific research in the theory and practice of modern teaching. On the ground of historical and pedagogical experience the stages of genesis of the mentioned issue are stated for the first time; their framework is determined and proved; their context is grounded.*

УДК 9 (07)

**А. В. Лізунова**

## **ТЭАРЭТЫЧНЫЯ АСНОВЫ АВАЛОДАННЯ СПАСАБАМІ ДЗЕЙНАСЦІ З ГІСТАРЫЧНЫМ МАТЭРЫЯЛАМ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ ГІСТОРЫІ Ў 5 КЛАСЕ**

Сфера адукацыі знаходзіцца на прынцыпова новым этапе свайго развіцця. Зараз педагогамі ахвотна ўспрымаюцца ідэі сама-развіцця, якія з'яўляюцца асновай пабудовы асобасна арыентаванага педагогічнага працэсу. Яго прыярытэтамі становяцца працэсуальнасць, палілог, дыялог, зносіны, дзейнасць, творчасць, інтэракцыя. Актыўна выкарыстоўваюцца новыя педагогічныя тэхналогіі, у аснове якіх знаходзіцца актыўна-дзейнасны тып навучання.

Як паказвае агляд псіхалага-педагогічнай літаратуры, шэраг аўтараў [1–12] падкрэсліваюць, што апрача авалодання ведамі, вучні павінны засвойваць спосабы прымянення гэтых ведаў і спосабы вучэбнай работы са зместам вучэбнага матэрыялу. Настаўнік павінен арыентаваць вучняў не толькі на засваенне ведаў (зместавы кампанент агульнай сярэдняй адукацыі), але і на спосабы гэтага за-

сваення, на ўзоры і спосабы дзейнасці, на развіццё пазнавальных сіл і творчага патэнцыялу асобы (дзейнасны кампанент зместу агульнай сярэдняй адукацыі). Значыць, дзейнасны кампанент зместу агульнай сярэдняй адукацыі ўключае сукупнасць спосабаў дзейнасці і фарміруемых на іх аснове ўменняў і навыкаў, неабходных для засваення аб'ектаў вывучаемай рэчаіснасці.

Дадзены артыкул прысвечаны разгляду катэгорыі дзейнасці ў выкладанні гісторыі. У філасофскай літаратуры [13–16] выдзяляюцца наступныя важнейшыя характарыстыкі паняцця дзейнасці:

- дзейнасць – спецыфічна чалавечая форма адносін да свету, змест якой у стварэнні людзьмі асабістых грамадскіх адносін і саміх сябе;
- дзейнасць мае на ўвазе свабодную пастаноўку мэт, іх праектаванне;



- спосаб дзейнасці вызначаецца гістарычна выпрацаванымі сацыякультурнымі праграмамі, якія не толькі рэалізуюцца ў дзейнасці, але выпрацоўваюцца і змяняюцца ў ёй;
- дзейнасць здольна да неабмежаванага развіцця;
- першаснай формай дзейнасці з'яўляецца яе сумеснае, калектыўнае выкананне.

Такім чынам, дзейнасны падыход у сваёй філасофскай і метадалагічнай традыцыі выступіў у якасці асноўнага метадалагічнага прынцыпу авалодання спосабамі дзейнасці з гістарычным матэрыялам на ўроках гісторыі. Авалоданне спосабамі дзейнасці дазваляе засвойваць дзейнасны кампанент зместу гістарычнай адукацыі, асноўнымі прыкметамі якога з'яўляюцца самастойнасць, пошук і выбар магчымых варыянтаў руху да мэты новага адукацыйнага прадукту (ведаў, спосабаў дзейнасці); самастойнае ажыццяўленне пераносу ведаў і ўменняў у новую сітуацыю; камбінаванне і пераўтварэнне раней вядомых спосабаў дзейнасці пры вырашэнні новых праблем; выключэнне ўсяго вядомага і стварэнне прынцыпова новага падыходу вучнямі.

Магчымасці рэалізацыі дзейнаснага падыходу да навучання школьнікаў знайшлі шырокае адлюстраванне ў педагагічнай псіхалогіі. Псіхалагі даюць розную зместавую трактоўку дзейнаснага падыходу, шляхоў яго рэалізацыі. Даследаванні А. Н. Лявонцьева [17], Л. С. Выгоцкага [18], П. Я. Гальперына [19], В. В. Давыдава [20], Д. Б. Эльконіна [21], Л. В. Занкова [22] і іншых паказалі, што ў дзейнасці развіваюцца псіхічныя працэсы, фарміруюцца эмацыянальныя і валявыя якасці асобы, яе здольнасці і характар.

Кіруючыся структурай дзейнасці, выдзеленай Л. С. Выгоцкім, згодна якой прадметам вучэбнай дзейнасці з'яўляецца засваенне ведаў, авалоданне абагульненымі спосабамі дзеянняў, апрацоўка прыёмаў і спосабаў дзеянняў, іх праграм, алгарытмаў, мы лічым, што для авалодання спосабамі дзейнасці з гістарычным матэрыялам неабходна выкарыстоўваць розныя спосабы вучэбнай дзейнасці. Асаблівае значэнне набываюць праблемна-творчыя і даследча-пазнавальныя спосабы вучэбнай дзейнасці, пад якімі ў дадзеным артыкуле разумеюцца тэхналогіі развіваючага навучання [20–22], праблемнага навучання [23–25], інавацыйныя тэхналогіі [5, 8, 11].

У работах Д. Б. Эльконіна [21], В. В. Давыдава [20] прадметам вывучэння з'яўляецца фарміраванне разумовых дзеянняў на аснове «матэрыялізаваных» дзеянняў [7, с. 169]. Агульным для гэтых даследаванняў з'яўляецца тое, што псіхалаг ставіць сваёй задачай наву-

чыць (разам з настаўнікам) вучняў тым спосабам работы, якія патрэбны для рашэння дадзеных задач. У тэорыі паэтапнага фарміравання разумовых дзеянняў (П. Я. Гальперына [19], Н. Ф. Талызіна [26]) мы знаходзім адказ на пытанне, якім спосабам атрымоўваць веды. У псіхалагічным кірунку, які прадстаўляе «аналітыка-сінтэтычную тэорыю навучання» [27, с. 3] (А. М. Кабанава-Меллер [7], Н. А. Мянчынская [9], І. С. Якіманская [7] і інш.), дзейнасны падыход інтэрпрэтуецца як фарміраванне ў школьнікаў прыёмаў вучэбнай работы і разумовай дзейнасці. Прыём вучэбнай работы, згодна з іх пунктам гледжання – гэта «спосаб дзеяння» [7, с. 167], які вызначае дзеянне вучня з прадметным матэрыялам і мае на мэце:

1) веданне спосабу – вучань павінен сваімі словамі расказаць, якія дзеянні з вучэбным матэрыялам патрэбна ажыццявіць;

2) уменне дзейнічаць гэтым спосабам (паказчыкам яго засваення выступае «свядомы перанос», выкарыстанне ў рашэнні «новых задач») [7, с. 169].

Агляд дыдактычнай літаратуры дазваляе выдзеліць шэраг работ вучоных, якія звяртаюць увагу на фарміраванне спосабаў дзейнасці з вучэбным матэрыялам (спосабы дзейнасці ў дадзеных даследаваннях выступаюць як уменні, навыкі, спосабы разумовай дзейнасці і г. д.) у працэсе засваення ведаў [4, 10–12]. Так, І. С. Якіманская падкрэслівае, што ўвага вучняў павінна звяртацца не толькі на змест засвойваемых ведаў, але і на спосабы арганізацыі вучэбнай дзейнасці па іх засваенні [12, с. 8]. Да гэтай тэорыі далучаюцца і прыхільнікі праблемнага навучання [23–25].

Дзейнасны змест адукацыі па асобных прадметах, згодна з А. В. Хутарскім [10, с. 111], мае наступныя крыніцы:

- спосабы дзейнасці, характэрныя для адпаведных навук і галін дзейнасці чалавека. Напрыклад, дзейнасны змест вучэбнага прадмета «Гісторыя» уключае наступныя спосабы дзейнасці: работа з картамі, работа з датамі, аналіз гістарычных крыніц і г. д.;
- спосабы агульнавучэбнай дзейнасці;
- рэфлексійна праяўленыя і зафіксаваныя вучнем спосабы яго адукацыйнай дзейнасці.

З пазіцыі дзейнаснага падыходу змест вучэбнага матэрыялу разглядаюць аўтары манаграфіі «Требования к знаниям и умениям школьников» [28]. «Веды засвойваюцца і рэалізуюцца ў дзейнасці. Любыя навыкі, уменні, практычныя ці разумовыя, уяўляюць сабой засвоеныя вучнямі спосабы дзейнасці» [28, с. 35–36].

Аналіз метадычнай літаратуры, таксама як і філасофскай, псіхалагічнай, дыдактычнай

па праблеме даследавання, выявіў некалькі падыходаў да праблемы авалодання спосабамі дзейнасці з гістарычным матэрыялам.

Так А. Г. Каласкоў [1], Н. І. Запарожац [6] прызнаюць, што ўменні вучняў базіруюцца на засваенні пэўных спосабаў вучэбна-пазнавальнай дзейнасці. П. В. Гара разглядаў прыёмы вучэбнай працы вучняў на ўроках гісторыі ў строім суаднесенні з прыёмамі выкладання, а таксама са зместам вучэбнага матэрыялу [3]. М. В. Караткова, М. Т. Студзянікін услед за П. В. Гарой разглядаюць прыёмы вучэбнай работы ў адпаведнасці з прыёмамі выкладання і выдзяляюць наступныя:

- вывучэнне факталагічнага матэрыялу;
- вывучэнне тэарэтычнага матэрыялу;
- работа з нагляднасцю;
- работа з картай;
- вывучэнне храналогіі;
- вывучэнне пісьмовых крыніц [29].

Усе аўтары падкрэсліваюць, што, апрача назапашвання ведаў, вучні павінны авалодаць спосабамі дзейнасці і засвоіць, як прымяняць ведаў. Пры гэтым розныя аўтары выкарыстоўваюць розныя паняцці: спосаб вучэбнай дзейнасці [12; 18; 20–21], спосаб дзеянняў [7; 18; 20], уменні [1; 3; 6–7], спосаб дзейнасці [5; 10; 20; 28; 30–31], навыкі [7; 10–11]. Мы лічым, што спосаб дзейнасці – гэта сукупнасць дзеянняў, аперацый, прыёмаў і метадаў дзейнасці, якія забяспечваюць рашэнне вучэбнай задачы.

«Дзейнасны кампанент гістарычнай адукацыі прадстаўлены ў школьных праграмах па гісторыі пералікам агульнавучэбных і спецыяльных спосабаў дзейнасці, якія неабходна сфарміраваць у вучняў у працэсе навучання гісторыі» [30, с. 6]. У пятым класе да агульнавучэбных і спецыяльных спосабаў дзейнасці адносяцца наступныя:

- «суадносіць лічэнне гадоў у гісторыі да нашай эры, нашай эры, тысяч гадоў назад, суадносіць дату са стагоддзямі, стагоддзі з тысячагоддзямі; пераводзіць арабскія лічбы гістарычных дат у рымскія з 1 да 21; вызначаць працягласць гістарычных падзей;
- знаходзіць і паказваць на гістарычнай карце аб'екты вывучэння з дапамогай яе легенды, працаваць з контурнай картай;
- складаць просты план параграфа;
- пераказваць змест вучэбнага матэрыялу па простым плане;
- параўнальна апісваць прыродныя ўмовы, прылады працы, помнікі матэрыяльнай і духоўнай культуры па прапанаваным плане;
- складаць апісанне па ілюстрацыях;
- правільна прымяняць і элементарна тлумачыць гістарычныя паняцці і крылатыя выразы» [30, с. 13].

Такім чынам, умовай рэалізацыі дзейнаснага кампаненту зместу гістарычнай адукацыі ў пятым класе з'яўляецца авалоданне спосабамі дзейнасці. Мы прытрымліваемся пазіцыі адзінства двух кампанентаў зместу гістарычнай адукацыі – зместавага і дзейнаснага, абумоўленасці спосабаў дзейнасці вучняў асаблівасцямі зместу вывучаемага вучэбнага матэрыялу.

З мэтай авалодання спосабамі дзейнасці з гістарычным матэрыялам лічым мэтазгодным выкарыстоўваць метадыку паэтапнага фарміравання ўменняў, распрацаваную гісторыкамі-метадыстамі (А. Г. Каласкоў [1], П. В. Гара [3], Н. І. Запарожац [6]). Пры фарміраванні спосабаў дзейнасці з гістарычным матэрыялам у пятым класе мы таксама вылучаем тры этапы і напаяняем кожны з іх адпаведным зместам:

1) фарміраванне арыенціровачнай асновы спосабу дзейнасці (веды аб спосабе дзейнасці);

2) выкананне дзеянняў вучнямі па ўзоры пад кіраўніцтвам настаўніка і самастойнае выкананне дзеянняў вучнямі ў аналагічных сітуацыях;

3) самастойны перанос дзеянняў у новыя сітуацыі.

Для рашэння задачы фарміравання і авалодання вучнямі спосабамі дзейнасці з гістарычным матэрыялам мы правялі структурна-функцыянальны аналіз курса гісторыі Старажытнага свету, вылучылі спосабы дзейнасці, якія неабходна сфарміраваць на кожным уроку. Па кожным спосабе дзейнасці распрацавалі этапы яго фарміравання, вылучылі матэрыял падручніка (параграфы, пры вывучэнні якіх фарміруюцца тыя ці іншыя спосабы дзейнасці), а таксама метадычныя прыёмы і сродкі арганізацыі вучэбнай дзейнасці вучняў, распрацавалі адпаведныя заданні. Гэта значыць, распрацаваны алгарытм фарміравання спосабаў дзейнасці з гістарычным матэрыялам пры вывучэнні гісторыі ў пятым класе. Пры гэтым улічвалася сістэматычнасць і лінія ўскладнення фарміравання спосабаў дзейнасці з гістарычным матэрыялам па некалькіх напрамках:

а) перш за ўсё ўскладняецца змест: спачатку вучні працуюць з тэкстам падручніка, потым разам з падручнікам выкарыстоўваюць дакументы, даведачную літаратуру і г. д.;

б) паступова ўскладняюцца заданні і прыёмы навучання;

с) сфарміраваныя спосабы дзейнасці пераносзяцца з узнаўляльнай і пераўтваральнай работы ва ўмовы творча-пошукавай дзейнасці.

Так, на першым этапе фарміравання спосабаў дзейнасці з гістарычным матэрыялам настаўнік фарміруе ведаў аб спосабе работы, раскрывае сутнасць таго ці іншага прыёму або аперацыі, якія складаюць спосаб дзейнасці.

Асобае значэнне на гэтым этапе адводзіцца памяткам-прадпісанням.

На другім этапе веды аб спосабе дзейнасці прымяняюцца вучнем як у рабоце з аналагічным зместам, так і ў рабоце з прынцыпова новым зместам. Веды аб спосабе дзейнасці перарастаюць ва ўменне. На дадзеным этапе прыярытэт маюць формы і метады актыўнага, інтэрактыўнага і творчага навучання; розныя формы праблемнага і развіццёвага навучання; прымяненне серыі навучальных і трэніровачных аднатыпных заданняў узрастаючай складанасці; прымяненне пазнавальных задач, развіваючых у школьнікаў здольнасць да пераносу засвоеных прыёмаў работы; даследчым, праектным і іншым метадам. Але гэта не выключае выкарыстання метадык алгарытмічнага тыпу.

На заключным этапе вучні засвойваюць усе дзеянні, якія складаюць спосаб дзейнасці ў выніку шматразовага і свядомага паўтарэння. Адбываецца перанос засвоеных дзеянняў на новы вучэбны матэрыял, які з кожным разам выконваецца самастойна і творча. Такім чынам, веданне спосабу дзейнасці, замацаванае яго сістэматычным прымяненнем, становіцца трывалым уменнем вучня, якое ў сваю чаргу, аўтаматызуецца і на трэцім этапе фарміравання спосабу дзейнасці ператвараецца ў навык.

#### ЛІТАРАТУРА

- Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе : пособие для учителя / под ред. А. Г. Колоскова. М., 1984.
- Вьютский Л. С. Педагогическая психология. М., 1996.
- Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976.
- Гинчук В. В. Реализация деятельностного компонента содержания исторического образования в процессе обучения всемирной истории в старших классах : дис ... канд. пед. наук. Минск, 2004.
- Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М., 1988.
- Громько Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск, 2000.
- Деятельность. Культура. Человек // Вопросы философии. 2001. № 3. С. 59–123.
- Деятельность: теория, методология, проблемы : [сборник / сост. И. Т. Касавин]. М., 1990.
- Жук А. И., Кашель Н. Н. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-метод. пособие. 2-е изд. Минск, 2004.
- Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М., 1996.
- Запорожец Н. И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (IV–VIII классы). М., 1978.
- Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков школьников: Проблема приемов умственной деятельности. М., 1962.
- Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. Минск, 2005.
- Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практ. пособие для учителей. М., 1999.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
- Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : пособие для учителей. М., 1982.
- Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977.
- Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьников. М., 1989.
- Оконь В. Основы проблемного обучения. М., 1968.
- Праграммы для ўстаноў, якія забяспечваюць атрыманне агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання. Гісторыя. IX–XI класы. Минск, 2003.
- Тальзина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М., 1983.
- Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1983.
- Требования к знаниям и умениям школьников: дидактико-методический анализ / под ред. А. А. Кузнецова. М., 1987.
- Учебная деятельность и психическое развитие школьников: сб. науч. тр. / отв. ред. Л. К. Максимов. Нижневартовск, 1994.
- Формирование учебной деятельности младших школьников / под ред. В. В. Давыдова. М., 1982.
- Хуторской А. В. Деятельность как содержание образования // Народное образование. 2003. № 12. С. 107–114.
- Шамова Т. И. Управление образовательными системами. М., 2001.
- Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. М., 1997.
- Эльконин Д. Б. Психологические условия развивающего обучения. // Обучение и развитие младших школьников / под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1970.
- Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М., 1997.
- Якиманская И. С. Развивающее обучение. М., 1979.

#### SUMMARY

*The philosophical, psychological, pedagogical and methodical literature, denoting the problem of activity approach realization to pupils' education, is analyzed. The algorithm of active ways on making the approximate skills basis to work with the textbook, is proposed.*

УДК 37(091)

Н. А. Федарук

## ФІЗІЧНЫЯ КАБІНЕТЫ Ў ГІМНАЗІЯХ БЕЛАРУСІ: СТАНАЎЛЕННЕ І РАЗВІЦЦЁ Ў ДРУГОЙ ПАЛОВЕ XIX СТ.

Паскоранае сацыяльна-эканамічнае развіццё Беларусі ў другой палове XIX ст. патрабавала адпаведнага ўзроўню падрыхтоўкі кваліфікаваных спецыялістаў, якія б грунтоўна ведалі тэорыю і былі добрымі практыкамі. Рэалізацыя апошняга патрабавання часу была цесна звязана з неабходнасцю перабудовы ўсяго навучальнага працэсу і, перш за ўсё, яго метадычнага забеспячэння на практыцы. Гэта было магчыма толькі пры ўмове выкарыстання актыўных форм і метадаў выкладання, накіраваных на развіццё мыслення, творчасці і самастойнасці вучняў. Адным са шляхоў паляпшэння якасці ведаў па ўсіх школьных прадметах становіцца ўсведамленне ролі нагляднага выкладання. У прыватнасці фарміруецца разуменне эксперыменту як сродку нагляднасці ў выкладанні дысцыплін прыродазнаўчанавуковага цыкла. Эксперыментальнае выкладанне магло паспяхова выкарыстоўвацца толькі пры наяўнасці адпаведнай матэрыяльна-тэхнічнай базы, у тым ліку вучэбных кабінетаў. Вопыт арганізацыі фізічных кабінетаў у гімназіях Беларусі ў другой палове XIX ст. застаўся амаль недаследаваным і таму стаў аб'ектам нашага вывучэння.

Гісторыя стварэння вучэбных кабінетаў фізікі ў сярэдніх навучальных установах Беларусі пачынаецца ў XVIII ст. Першы вядомы нам кабінет быў створаны ў 1789 г. у Магілёўскім галоўным вучылішчы [21, с. 101]. Наяўнасць кабінетаў і іх абавязковае выкарыстанне ў навучальным працэсе вызначалася ўсімі Статутамі Міністэрства народнай асветы (далей. – МНА). Параўнальны аналіз Статутаў МНА паказаў, што на працягу XIX ст. адбывалася эвалюцыя самога тэрміна і адпаведна яго зместу. Калі ў 1804 г. (§ 31) і 1828 г. (§ 156) кожнай гімназіі прадпісвалася мець «собрание орудий физических и математических», то ў 1864 г. (§ 51) і 1871 г. (§ 21) – «физический кабинет» [26]. Сутнасць кабінета таго часу, на нашу думку, ужо адпавядала сучаснаму разуменню вучэбнага кабінета. У другой палове XIX ст. фізічны кабінет – гэта асобнае памяшканне, якое было абсталявана прыборамі і інструментамі для правядзення класных і пазакласных заняткаў па фізіцы. Пры гэтым яно складалася з двух або нават трох пакояў, злучаных паміж сабой. На працягу XIX ст. у склад фізічных

кабінетаў, акрамя прыбораў і інструментаў для выкладання фізікі, уваходзіла нагляднасць для выкладання сумежных дысцыплін: механікі, хіміі, касмаграфіі (матэматычнай геаграфіі) і матэматыкі.

У першай палове XIX ст. кабінеты ў некаторых гімназіях Беларусі (Гродзенская, Магілёўская, Віцебская, Слуцкая) былі абсталяваны прыборамі і інструментамі, атрыманымі ў спадчыну ад былых ордэнаўскіх школ. Гэтыя кабінеты былі ў даволі дрэнным стане [17, с. 1406–1407; 23, с. 30–31; 21, с. 101; 25, с. 37; 19, с. 140].

У другой палове XIX ст. развіццё фізічнай навукі значна паўплывала на навучальны працэс у сярэдняй школе. У 1849–1864 гг. адбываюцца некаторыя змены ў навучальных планах і праграмах. Уводзяцца новыя тэмы, выкладанне якіх патрабавала адпаведных прыбораў і інструментаў. У 1850-я гады пачалося абнаўленне фондаў кабінетаў у Віцебскай і Магілёўскай гімназіях [11]. Па ініцыятыве настаўнікаў за ўласныя грошы быў арганізаваны фізічны кабінет у Пінскай гімназіі [1, л. 32].

Набыццё новых фізічных прыбораў і інструментаў патрабавала значных сродкаў. На працягу XIX ст. МНА выдзяляла мізэрныя сродкі для іх арганізацыі. На набыццё ўсіх навучальных дапаможнікаў і бібліятэк навучальнай установе дазвалялася расходаваць 1–4% свайго гадавога ўтрымання. І ўсё ж, нягледзячы на недахоп дзяржаўнага фінансавання, не толькі вялося, як сведчаць першакрыніцы, папаўненне фондаў фізічных кабінетаў, але фарміраваліся і новыя кабінеты [1, л. 15–15 адв.]. У другой палове XIX ст. пачынаецца цэнтралізаванае забеспячэнне іх фондаў. З дапамогай МНА былі арганізаваны фізічныя кабінеты ў Мінскай, Гродзенскай і Слуцкай гімназіях (1859 г.), у Віленскай навучальнай акрузе (далей. – ВНА) – у Пінскай (1860 г.) і Мазырскай (1861 г.) гімназіях. У 1859 і 1861 гг. дваранін Навагрудчыны ахвяраваў фізічныя прыборы і інструменты Навагрудскай гімназіі [6, л. 2].

Склад, тым больш колькасць прыбораў і інструментаў у розных навучальных установах, па выніках аналізу справаздач за 1850–1901 г., быў розным, што залежыла ад многіх прычын. Значэнне мелі ініцыятыва дырэкцыі, кампетэнтнасць настаўніка, наяўнасць сродкаў і інш. Пералікі наглядных дапаможнікаў, пад-

рыхтаваня настаянікам, абмяркоўваліся на педагагічным савеце і пасля яго адабрэння адсылаліся на зацвярдженне ў навучальную акругу. На аднаўленне фондаў фізічных кабінетаў станоўча ўплывала ўдасканаленне вучэбных планаў і праграм адпаведна развіццю фізічнай навукі.

Аналіз архіўных крыніц паказвае, што кабінетнай справе надавалася значная ўвага з боку МНА, а камплектаванне фізічных фондаў вялося на параўнальна высокім навуковым узроўні. Настаўнікі пры гэтым кіраваліся практычнымі рэкамендацыямі такіх вядомых прафесараў фізікі як Д. В. Перавошчыкаў (Масква), Э. Х. Ленц (Санкт-Пецярбург). Яны ў сваю чаргу час ад часу крытычна аналізавалі склад каталогаў кабінетаў, рабілі заўвагі. Вядомы, напрыклад, дзеянні настаўнікаў Віцебскай і Магілёўскай гімназій (1831, 1851 гг.) па рэалізацыі прафесарскіх парадаў [12].

Абсталяванне кабінетаў паступова становілася важнай педагагічнай справай, выкананне якой патрабавала спецыяльнага кіраўніцтва. Першы спіс неабходных прыбораў для фізічных кабінетаў гімназій быў распрацаваны прафесарам Э. Х. Ленцам. У 1844 г. ён быў зацверджаны МНА і рэкамендаваны для выкарыстання. Спіс Э. Х. Ленца складаўся з 9 раздзелаў і ўключаў 66 самых неабходных прыбораў і інструментаў на суму 1437 рублёў срэбрам [27, с. 42–43]. Асноўным метадычным дапаможнікам, якім карысталіся беларускія настаўнікі пры арганізацыі кабінетаў фізікі, была распрацоўка рускага настаўніка, аўтара аднаго з падручнікаў па фізіцы К. Д. Краевіча (Санкт-Пецярбург, 1870). Выкарыстоўваліся таксама кіраўніцтвы Я. І. Вейнберга (Масква, 1869), а пазней А. А. Ілына (Санкт-Пецярбург, 1884), Н. Лявонава (Масква, 1895) [13; 2, л. 582].

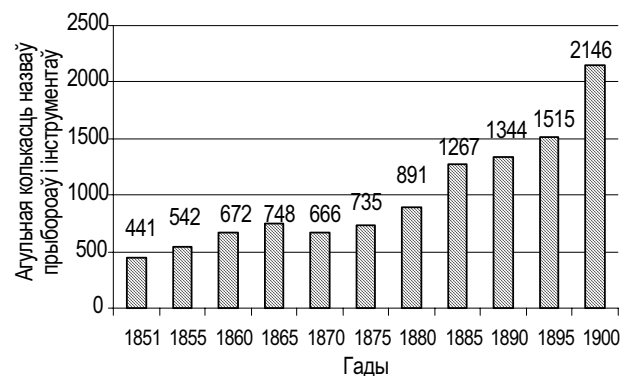
У 1898 г. па ініцыятыве кіраўніцтва ВНА настаўнікі Віцебскай гімназіі распрацавалі уласны праект каталога фізічнага кабінета [16]. Згодна з праектам, такі кабінет павінен быў мець 275 прыбораў і інструментаў на суму 3013 руб. 75 кап. Тэарэтычнай асновай вылучэння гэтага складу паслужылі найбольш ужывальныя у той час падручнікі па фізіцы такіх аўтараў, як С. Кавалеўскі, К. Краевіч, А. Малінін і К. Бурэнін. Віцебскія настаўнікі, акрамя таго, давалі парады і па абсталяванні памяшкання для заняткаў. Рэкамендавалася, напрыклад, паставіць лаўкі амфітэатрам, мець высокі стол для вопытаў, спецыяльную класную дошку, аканіцы для зацяжнення пакоя, добра наладзіць функцыянаванне вентылятара, вадаправода і электрычнасці.

У другой палове XIX ст. у мужчынскіх гімназіях Беларусі былі параўнальна добрыя

фізічныя кабінеты. З кожным годам узрастаў фонд кабінетаў і якасць іх выкарыстання ў навучальным працэсе. Калі напрыканцы першай паловы XIX ст. у гімназіях было 441 прыбор і інструмент, то ў канцы стагоддзя іх стала 2146. Колькасны склад фізічных кабінетаў за 1850–1900 гг. у пяці мужчынскіх гімназіях адлюстраваны на рысунку. Самыя вялікія калекцыі прыбораў і інструментаў па фізіцы былі ў Гродзенскай і Слуцкай мужчынскіх гімназіях. Магілёўская гімназія мела самае зручнае і добра прыстасаванае памяшканне для выкладання фізікі і правядзення вопытаў. Урокі фізікі ў Гродзенскай, Мінскай, Слуцкай і Магілёўскай гімназіях з канца 1880-х гг. праводзіліся толькі ў кабінетах [3]. У 1898 г. Гомельская гімназія валодала фізічным кабінетам, які складаўся з аўдыторыі і пакоя для прыбораў, злучанага з ёй аркай, а таксама з невялікай хімічнай лабараторыі [20, с. 327].

Загадвалі кабінетамі настаўнікі, абавязкам якіх быў улік і папаўненне фондаў. Яны арганізавалі абмен дублікатамі, праводзілі размеркаванне прадметаў паміж гімназіямі пры закрыцці некаторых навучальных устаноў [9]. Вядома, напрыклад, што такім шляхам Магілёўская гімназія атрымала частку кабінета (60 назваў, 110 адзінак) Мсціслаўскага дваранскага вучылішча [10, л. 12–13 адв.]. Многія настаўнікі самастойна рамантавалі прыборы і інструменты. Ва ўсіх гімназіях вяліся каталогі або вопісы фізічных кабінетаў. У гадавых справаздачах аб стане навучальнай установы ўказвалася колькасць прадметаў наяўных, выключаных і набытых. Адзначаліся найбольш каштоўныя прыборы. Перыядычна праводзілася «чыстка» кабінетаў з мэтай складання новых каталогаў-вопісаў, падчас якой старыя сапсаваныя прыборы спісваліся, а некаторыя, па магчымасці, рамантаваліся ці нават прадаваліся [11].

Трэба адзначыць, што стварэнне кабінетаў не было самамэтай. Іх змест быў накіраваны на павышэнне навуковага ўзроўню выкладання



Рыс. Папаўненне фонду фізічных кабінетаў у Віцебскай, Гродзенскай, Мінскай, Магілёўскай, Слуцкай мужчынскіх гімназіях

фізікі і больш грунтоўную практычную падрыхтоўку гімназістаў. Калі ў першай палове XIX ст., адзначае даследчык В. Н. Быкаў [18], настаўнікі яшчэ не валодалі метадамі і прыёмамі дэманстравання і правядзення вопытаў, то ў 1860–1890-я гг. ў Віцебскай, Магілёўскай, Слуцкай, Гродзенскай, Мінскай, Мозырскай, Пінскай, Навагрудскай гімназіях і ў Свіслацкай і Маладзечанскай прагімназіях адзначаецца вопытнае выкладанне гэтага прадмета [2; 4]. У другой палове XIX ст. ва ўніверсітэтах значна ўзраслі патрабаванні да будучых настаўнікаў. У 1865 г. упершыню студэнты Санкт-Пецярбургскага ўніверсітэта на лекцыях прафесара Ф. Ф. Петрушэўскага сталі непасрэднымі ўдзельнікамі практычных эксперыментаў [22, с. 682]. Трэба адзначыць, што пераважная большасць (41,33 %) настаўнікаў фізікі, якія працавалі ў гімназіях Беларусі мелі дыплом менавіта гэтага ўніверсітэта. Больш таго, яны здолелі атрымаць ступень кандыдата навук [28, с. 38]. У 1867 г. кіраўніцтва ВНА звяртала ўвагу настаўнікаў не толькі на неабходнасць вопытнага выкладання прадмета ў класе, але і на пажаданае ўцягванне вучняў у выкананне вопытаў пад кантролем і кіраўніцтвам настаўніка [29, с. 8]. У 1877 г. кіраўніцтвам ВНА было рэкамендавана настаўнікам фізікі пачынаць выкладанне тэм з паказу вопыту, дэманстрацыю якога суправаджаць пытаннямі да вучняў з мэтай развіцця назіральнасці і ўмення самастойна фармуляваць закон пэўнай з'явы [24, с. 26]. Пасля 1898 г. па распараджэнні МНА выкладанне прадмета дазвалялася ў першую чаргу асобам, якія мелі працяглую падрыхтоўку ў лабараторыях эксперыментальнай фізікі. Было таксама рэкамендавана патрабаваць ад настаўнікаў фізікі «производства опытов ученикам» [32, с. 622–623]. Патрабаванні былі сур'ёзнымі і, відаць, не заўсёды пад сілу вучням. У 1890 г. настаўнік Л. Дз. Бязверхаў (Віцебская гімназія) раіў абмежаваць знаёмства гімназістаў з дакладнымі вымяральнымі прыборамі, лічыў, што дастаткова валодаць самымі простымі навыкамі, напрыклад, каламетрычнымі прыёмамі, элементарнымі аптычнымі вымярэннямі, чытаннем паказчыкаў тэрмометра і барометра і інш. [14, л. 204–205].

Фізічныя кабінеты гімназій Беларусі служылі не толькі для вучэбнага працэсу. У некаторых з іх праводзіліся навуковыя эксперыменты. У 1896 г. настаўнік У. Н. Тумасаў (Віцебская гімназія) паспяхова займаўся стварэннем гальванопластычных здымкаў. Разам з інспектарам А. Е. Ягоравым ён спрабаваў здабыць друмідавае святло для падсветкі карцін [15, л. 1].

Розныя факты сведчаць аб тым, што шэраг выкладчыкаў-фізікаў імкнуліся выкарыстоўваць

апошнія тэхнічныя дасягненні фізічнай навукі ў навучальным працэсе, патрабавалі ўзбагачэння кабінетаў вучэбнымі навінкамі [7, л. 2 адв. 3]. Некаторыя фізікі займаліся ўдасканаленнем фізічных прыбораў, машын, прыстасаваннем іх для вучэбных мэт. У 1871 г. настаўнік Мінскай мужчынскай гімназіі М. В. Варанцоў наладзіў электрафорную машыну па новай сістэме Гольца, якая ўзнаўляла з'явы гальванічнага току [8; 30, с. 143]. У. В. Марозаў (Гродзенская гімназія) на шостым з'ездзе рускіх прыродазнаўцаў і ўрачоў (1880) прадэманстраваў будову сваёй машыны для праверкі законаў цэнтрабежнай сілы. Гэта дастаткова складаная машына садзейнічала, на яго думку, разуменню вучнямі тэарэтычных законаў. Настаўнік падрыхтаваў метадычныя рэкамендацыі па выкарыстанні прыбора [31, с. 396].

У Беларусі намі не адзначаны прадпрыемствы па вытворчасці прыбораў і інструментаў. Яны вырабляліся і прывозіліся з розных, дастаткова аддаленых расійскіх і замежных еўрапейскіх прыватных фірм. У разглядаемы перыяд у Беларусі папулярнасцю карысталіся майстэрні-магазіны механікаў: Ф. Б. Швабэ, Е. С. Трындына (Масква), (Адэса), О. Рыхтэра, А. Альбрэхта (Санкт-Пецярбург), а таксама майстэрня ганаровага опытка Я. Піка (Варшава), опытка Люцца (Парыж), фірма-майстэрня фізічных прыбораў Ф. Эрнеке (Берлін), нямецкая фірма «Max Kohl A.G.» (Хэмніц) і інш. [5].

Такім чынам, у другой палове XIX ст. у Беларусі склалася трывалая тэндэнцыя разумення неабходнасці фарміравання ў гімназіях фізічных кабінетаў. Добра абсталяваныя кабінеты меліся ўжо ў большасці мужчынскіх гімназіях. Яны сталі адным са сродкаў павышэння ўзроўню выкладання фізікі, уплывалі на навукова-метадычную падрыхтоўку настаўнікаў, павышалі практычную накіраванасць фізічнай адукацыі ў гімназіях і пачыналі служыць мэтам навуковай працы і вынаходніцтва. Кабінеты з'яўляліся ўзорам камплектавання і захоўвання экспанатаў.

#### КРЫНІЦЫ І ЛІТАРАТУРА

1. ДГАЛ, ф. 567, воп. 1, спр. 111, л. 15–15 адв., 32.
2. ДГАЛ, ф. 567, воп. 1 спр. 2372, л. 388 адв., 582.
3. ДГАЛ, ф. 567, воп. 1, спр. 2404, л. 39–39 адв.; Отчет по управлению Виленским учебным округом за 1891 гражданский год. А. Гимназии и прогимназии. С. 8.
4. ДГАЛ, ф. 567, воп. 3, спр. 935, ч. 2, л. 855; ф. 567, воп. 5, спр. 1827, л. 21 адв., 209, 221, адв., 373 адв.; НГАБ, ф. 2507, воп. 1, спр. 867, л. 5 адв.
5. ДГАЛ, ф. 567, воп. 3, спр. 1295, л. 50; ф. 567, воп. 5, спр. 1137, л. 1, 2; НГАБ, ф. 2254, воп. 1, спр. 328, л. 82; ф. 2254, воп. 2, спр. 82, л. 108; ф. 2507, воп. 1, спр. 765, л. 6, 8; ф. 2507, воп. 1, спр. 1372, л. 7; ф. 2554, воп. 1, спр. 467, л. 6.
6. ДГАЛ, ф. 567, воп. 5, спр. 227, л. 2.
7. ДГАЛ, ф. 567, воп. 5, спр. 999, л. 2 адв.–3.

8. ДГАЛ, ф. 567, воп. 5, спр. 2366.
9. ДГАЛ, ф. 567, воп. 5, спр. 5931, л. 13–16 адв., 72, 79, 81, 83.
10. НГАБ, ф. 2254, воп. 1, спр. 57, л. 12–13 адв.
11. НГАБ, ф. 2254, воп. 2, спр. 22, л. 12; ф. 3157, воп. 3, спр. 26, л. 7–7 адв.
12. НГАБ, ф. 2507, воп. 1, спр. 451; ф. 3157, воп. 1, спр. 116, л. 2.
13. НГАБ, ф. 2507, воп. 1, спр. 1372.
14. НГАБ, ф. 2554, воп. 1, спр. 595, л. 204–205.
15. НГАБ, ф. 2554, воп. 1, спр. 779, л. 1.
16. НГАБ, ф. 2554, воп. 1, спр. 829, л. 18–19, 62–67 адв.
17. VUB RS, F2 KC557, с. 1406–1407.
18. Бьков В. Н. Из истории опытного преподавания физики в дореволюционной русской общеобразовательной школе // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1958. Т. 197. С. 268–279.
19. Глебов И. А. Историческая записка о Слуцкой гимназии с 1617–1630–1901 г. Вильно, 1903.
20. Жудро Ф. А., Сербов I. А., Довгялло Д. I. Город Гомель. Географическо-статистический очерк // Записки Северо-Западного отдела Императорского русского географического общества. Кн. 2. 1911 г. Вильно, 1911. С. 293–353.
21. Историческая записка о Могилевской мужской гимназии за столетний период ее существования. 1809–1909 / сост. преп. М. Созонов. Могилев, 1909.
22. Лермантов В. Физический кабинет // Энциклопедический словарь / Издатели: Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. Т. XXXVa. Фенолы – Финляндия. СПб., 1902. С. 681–684.
23. Орловский Е. Ф. Исторический очерк Гродненской гимназии. Гродно, 1901.
24. Пастухова З. А. Среднее образование в дореволюционной Белоруссии. Мн., 1963.
25. Сапунов А. Историческая записка 75-летия Витебской гимназии. Витебск, 1884.
26. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 1. Царствование императора Александра I. 1802–1825. СПб., 1864. С. 309; Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2. Царствование императора Николая I. 1825–1855. Отделение первое. 1825–1839. СПб., 1864. С. 180; Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 3. Царствование императора Александра II. 1855–1864. СПб., 1865. С. 1311; Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 5. Царствование императора Александра II. 1871–1873. СПб., 1877. С. 436.
27. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т. 2. 1835–1849 г. СПб., 1866. Штаты и приложения.
28. Федарук Н. А. Некаторыя асаблівасці выкладання фізікі ў сярэдніх навучальных установах Беларусі ў другой палове XIX ст. // Весті БДПУ. 2005. № 3. Серія 1. С. 37–41.
29. Циркуляр по Виленскому учебному округу. Вильно, 1867. № 2.
30. Циркуляр по Виленскому учебному округу. Вильно, 1872. № 4.
31. Циркуляр по Виленскому учебному округу. Вильно, 1880. № 6. Отд. неофициальный.
32. Циркуляр по Виленскому учебному округу. Вильно, 1898. № 11.

#### SUMMARY

*Physics studies in secondary schools of Belarus evolved from «collections of physics and mathematics instruments» to collections of devices, instruments and equipment that provided visual demonstration and experiment. In the second part of the 19<sup>th</sup> century the studies were comparatively well equipped that caused a transition from the verbal to experimental teaching of physics.*

УДК [37–055.2:930] (476)

**С. В. Снапковская, М. В. Данилина**

## **ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В БЕЛАРУСИ КАК ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ (2-я половина XIX – начало XX в.)**

История становления и развития женского образования в Беларуси, вошедшей в состав Российской империи в результате трех разделов Речи Посполитой, довольно продолжительное время привлекает внимание исследователей. В конце XIX – начале XX в. в русской историографии появляется ряд работ, авторы которых исследуют различные стороны развития женского образования. Однако, следует заметить, что женское образование в Беларуси исследователи (Е. Лихачева, Г. Киприанович, М. Хвалынский, А. Круковский и др.) рассматривают в основном только в контексте развития системы образования в целом на всей территории Российской империи наряду с другими национальными регионами России, например, в Украине, в Закавказье и в Сибири.

В последние годы интерес к проблемам женского образования усилился, о чем свидетельствует появление ряда диссертационных исследований и публикаций и в Беларуси, и в России, в которых авторы смогли значительно расширить представления о женском образовании как таковом, и, в частности, на территории Беларуси, ранее представлявшей единое государственное пространство с Россией. В частности, диссертации Е. И. Перфильевой «Становление и развитие среднего женского образования в России XIX века. 40-е – 60-е гг.», 1992; О. Ю. Колпачевой «Становление и развитие женского гимназического образования в пореформенной России (конец 50-х – 70-е гг. XIX в.)», 1999; Р. Ф. Усачевой «Формирование системы женского среднего образования в России (60-е годы XVIII в. – 60-е годы XIX в.)», 1997. Кроме названных работ отдельные проб-

лемы женского образования нашли отражение в ряде статей последних лет: Христофорова Н. В. Женские гимназии в России: история школы и педагогика // Педагогика. 1998. № 4; Орлова Е. Высшее женское образование в России (по страницам публикаций 2-й половины XIX в.) // Alma mater, 1999. № 3; Андреева Е. А. Епархиальные женские училища в России // Педагогика. 1999. № 3; Пастухова З. А. Об особенностях женского образования и воспитания в дореволюционной Беларуси // Вестник Минского Государственного Лингвистического Университета. Серия 2. Психология. Педагогика. Методика преподавания иностр. яз. 1999. № 1; Лухверчик В. Особенности организации педагогического образования женщин в дореволюционной Беларуси // Женщина. Образование. Демократия: материалы II Междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф. (3–4 дек. 1999 г.). Мн., 2000; Слепенкова Е. А. Из истории женского среднего образования в России // Педагогика. 2000. № 9; Лухверчик В. Развитие мысли о воспитании женщин в теории образования дореволюционной России // Женщина. Образование. Демократия: материалы III Междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф. (8–9 дек. 2000 г.). Мн., 2001; Восович С. М. Женские училища православного духовного ведомства на территории Беларуси в XIX – нач. XX в. // Весн. Брест. ун-та. 2001. № 1; Андреева Е. Из истории женского образования в России II-й пол. XIX в. // Женщина. Образование. Демократия: материалы III Междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф. (8–9 дек. 2000 г.). Мн., 2001; Петровская О. В. Женщина и высшее образование: эволюция взглядов польского общества (конец XIX – конец XX в.) // Бєрасц. хранограф. навук. прац. Брэст. 2002. № 3; Усачева Р. Ф. Создание женских учебных заведений в России в XVIII веке // Образование в современной школе. 2001. № 2; Усачева Р. Ф. Новые тенденции в развитии женского образования (в I-й четверти XIX века) // Образование в соврем. школе. 2001. № 11; Усачева Р. Ф. Женское образование в системе николаевских школьных конрреформ II четверти XIX в. // Образование в современной школе. 2002. № 7.

Историографию развития и становления женского образования в Беларуси можно разделить на следующие периоды:

1-й период – осмысление государственной политики в крае в области женского образования, который охватывает 2-ю половину XIX – начало XX в.

2-й период – изучение и анализ состояния женского образования в Беларуси в дореволюционное время, который охватывает 20-е гг. XX в. – 1991 г.

3-й период – создание государственной системы образования в Республике Беларусь, где история развития и становления женского образования становится направлением специального исследования, который охватывает 90-е гг. XX в. и по настоящее время.

Первые попытки осмысления становления и развития женского образования, государственной политики в этой области на территории Беларуси (Северо-Западный край) уже были сделаны в конце XIX века. Попечитель Виленского Учебного округа Корнилов И. П. в своих работах (Русское дело в Северо-Западном крае: материалы для истории Виленского Учебного округа преимущественно в муравьевскую эпоху. СПб.: Тип. А. П. Лопухина. 1901; Путевые заметки. Витебск: Губ. тип. 1895), выделяет особенности Северо-Западного края, религиозные и этнические черты, сформировавшиеся под влиянием католицизма и отмечает, что «к этим особенностям Западного края должна быть, по необходимости, применена и система учебных заведений» [с. 1, 42]. Особое внимание И. П. Корнилов уделяет женскому образованию, его беспокоит развитие нравственного воспитания в женских учебных заведениях, отношение к языкам (русскому и польскому), гибкость и лояльность в уважении религиозных чувств учащихся – католиков, отсутствие достаточного количества женских учебных заведений в крае. Эту тему продолжает Белецкий А. В. В ряде работ («Виленский учебный округ в XIX в. // Виленский календарь на 1904 простой год царствования Императора Николая II. Вильна, 1903; «Заботы императрицы Екатерины II о распространении образования в Полоцкой и Могилевской губерниях. Вильна, 1905; «Исторический обзор деятельности Виленского учебного округа за первый период его существования 1803–1832 гг. Отд. Третий: учеб. заведения Витебской и Могилевской губерний в 1803–1832 гг. Вильна, 1906; «Попечитель Виленского учебного округа И. А. Сергиевский (24 октября 1869 г. – 25 июня 1899 г.). Вильна, 1903; «Сорокалетие русской начальной школы в Северо-Западном крае России: Памятн. кн. А. Б. Ширинского–Шыхматова. Вильна, 1905) автор рассматривает вопросы истории школы и образования в Беларуси, начиная с разделов Речи Посполитой, анализирует роль Эдукационной комиссии в деле образования Северо-Западного края, характеризует деятельность управления Виленского Учебного округа и школьную политику в крае. Как указывает Снапковская С. В. «Ён усімі сваімі сіламі служыў рускаму асветніцтву і, дзякуючы сваёй працяглай, шматбаковай энергічнай дзейнасці, аказаў вельмі значныя паслугі



рускай школе і рускай дзяржаўнасці ў Паўночна-Заходнім краі» [6; с. 83].

Дореволюционные авторы большое внимание уделяли истории развития среднего образования, в особенности гимназического, что же касается женского образования, то следует отметить малоизученность этого направления. В 1905 г. выходит работа «Женские гимназии и прогимназии Министерства Народного Просвещения. 1858–1905 гг.» С.–Петербург: тип. М. М. Стасюлевича, 1905. Анализируя условия и особенности развития женского образования, коллектив авторов отмечает особые условия, сложившиеся в западных губерниях и подчеркивает, что до 30-х гг. женское образование в крае находилось в руках женских монашеских орденов. И только в 30–40-е гг. император Николай I обращает пристальное внимание Министерства Народного Просвещения на необходимость усиления в западных губерниях «способов русского женского воспитания, без которого другое по духу края не будет достаточно» [8, с. 27], а также Высочайше повелевает распространить надзор Министерства Народного Просвещения на все женские училища. Решительные меры верховной власти направлены на изъятие женского образования в западном крае из рук католического духовенства и на открытие светских женских пансионов для среднего и низшего класса девиц. При всей значимости и необходимости развития женского образования в Северо-Западном крае (в конце XIX – начале XX в. основная территория Беларуси входила в границы 5 губерний: Могилевской, Гродненской, Витебской, Минской и Виленской), из приведенных в труде данных очевидно, что средних женских учебных заведений на количество жителей губерний согласно переписи 1897 г. было явно недостаточно. Из 15 учебных округов, Виленский Учебный Округ по числу гимназий в количестве 9 (прогимназии отсутствовали в Округе) занимал 12-е место, разделив его с Восточно-Сибирским Округом, опережая только Приамурский и Туркестанский края. Далее, по данным всеобщей переписи 1897 г. о распределении женских средних учебных заведений по губерниям и областям на число жителей, белорусские губернии вновь уступают. В Витебской губ. на 745 тыс. чел. – 1 гимназия; в Гродненской губ. на 801 тыс. чел. – 1 гимназия; в Минской губ. на 2, 148 тыс. чел. – 1 гимназия; в Могилевской губ. на 844 тыс. чел. – 1 гимназия; в Виленской губ. на 1,591 тыс. чел. – 1 гимназия, в то же время по отдельным губерниям и областям, примыкавшим к белорусским, например, в Смоленской губернии на 127 тыс. чел. приходилось 12 учебных заведений, в Псковской

губ. на 125 тыс.чел.– 9 гимназий и прогимназий, в Черниговской губ. на 255 тыс. чел.– 9 учебных заведений (выборка сделана авторами).

К 50-летию юбилею женских гимназий Западного края и истории образования в Западной России выходит ряд работ следующих авторов: Киприанович Г. Я. К истории женского образования в Западной России: (ко дню 50-летия Виленской, Гродненской и Ковенской женских гимназий) 1860–1910 г.; Хвалынский М. Из истории женского образования в Западной России // ЖМНП. 1911. № 4–5; Краткая записка о пятидесятилетнем существовании Могилевской женской гимназии. Могилев на Днестре, 1915. Особой заслугой дореволюционных исследователей, ученых, педагогов является постановка вопросов о нравственном, трудовом воспитании юношества и о том, какую роль в этом воспитании играет женщина, семья и школа. На протяжении дореволюционных лет эти вопросы активно обсуждались на страницах журналов. Журнал «Народное образование в Виленском учебном округе» помещает статьи В. Н. Тычинина, Ф. Кудринского, Богдана Степанца. Журнал Министерства Народного Просвещения печатает не только для специалистов, но и для широкого читателя научные статьи К. Ушинского, исследования А. Круковского. Проблемы женского образования и воспитания в женских учебных заведениях Виленского Учебного округа поднимались и анализировались на педагогических советах, в периодической печати. В 1915 г. в IX выпусках печатаются Материалы по организации школьного обучения на началах научной педагогики в Приложении к циркулярам по Виленскому Учебному Округу.

Среди исследований дореволюционного времени выделяется ряд работ Е. Лихачевой, посвященных вопросам женского образования и воспитания: Материалы для истории женского образования в России (1796–1828): Время императрицы Марии Федоровны. СПб., 1893; Материалы для истории женского образования в России (1828–1856). СПб., 1901; Материалы для истории женского образования в России (1856–1880). СПб., 1901. Следует отметить, что в дореволюционное время – это самый большой, глубокий и единственный труд обобщающего характера, в котором автор впервые, на основе архивных материалов раскрывает историю развития и становления женского образования в целом, как самостоятельного звена в общей системе образования и воспитания юношества российского государства. Ученый характеризует роль официальной власти, педагогов-новаторов, прогрессив-

ной общественности и рядовых граждан, радующих за процветание и стабильность государства. Е. Лихачева сравнивает пути развития женского образования и воспитания, предложенные Екатериной II и Марией Федоровной, и подводит к выводу о том, что если воспитательная система, введенная Екатериной II, предполагала воспитание государственного человека на идеалах предначертанных государством, вопреки воспитанию родительскому, которое невозможно проконтролировать и предписать, как воспитывать собственных детей, то изменения, введенные Марией Федоровной, ломали не успевшие еще укорениться в государстве идеи ее предшественницы. Идеалы Руссо, на которых была воспитана Мария Федоровна, а также убеждение, что «развитие сердца и семейных добродетелей должно занимать в воспитании женщины первое место» [2, с. 13], определили характер реформ, предпринятых ею в женском образовании и воспитании, суть которых в следующем: «нехорошо, и по многим причинам, чтобы женщина изучала и приобретала слишком обширные познания. Воспитывать в добрых нравах детей, вести хозяйство, иметь наблюдение за прислугой, блюсти в расходах бережливость – вот в чем должно состоять ее учение и философия». [2, с. 13]. Строго придерживаясь сословности, сохраняя закрытую систему воспитания, созданную Екатериной II, Мария Федоровна выделила женское образование в отдельную систему с сугубо женскими целями, не совпадающими с задачами государства в деле просвещения. Очевидно, Мария Федоровна не видела в отличие от своей предшественницы и князя А. Чарторыйского – настоятеля Виленского Учебного Округа, наделенного огромными полномочиями сыном Императрицы Александром I, какую роль может сыграть образованная женщина, а не домоуправительница, влияя на ум и настроение юношества в укреплении государства в условиях изменяющейся как внутренней, так и внешней политики. Руководствуясь самыми лучшими намерениями в деле женского воспитания и образования, реформы двух императриц оказались противоположно направленными, так как цель Екатерины – «смягчение нравов путем воспитания и образования русского юношества была оставлена сразу после ее смерти, а государственная идея заменена благотворительными и сословными целями».

В своих работах автор уделяет внимание и женскому образованию в Северо-Западном крае. Оно резко отличалось от образования в центральных губерниях Российской империи, но также испытало влияние идей и взглядов

императрицы Марии Федоровны. В начале первой трети XIX в. большинство дворянок в провинции не получало никакого образования, не говоря уже о представительницах других социальных слоев. «Домашнее воспитание женщины всюду недостаточно и пренебрежно, оно находится между двух крайностей: между совершенным невежеством и пагубнейшею суетностью». [2, с. 224–225]. И если такое образование имело место вблизи столиц, то, что можно сказать об окраинах. Е. Лихачева, к сожалению, не приводит подробных фактов состояния образования на территории, которую сегодня составляет Республика Беларусь. Автор характеризует общее состояние образования в различных регионах огромного государства, называет и сравнивает учебные дисциплины как обязательные, так и вспомогательные в тех или иных учебных заведениях, указывает при этом на общие проблемы. С одной стороны, понимание некоторой частью обывателей необходимости образования как такового и очевидную пользу, которую государство может извлечь из этого, а с другой – отсутствие средств, помещений, недостаточность учебных заведений для всех желающих получить образование, а самое главное – отсутствие достаточного количества подготовленных педагогов. Автор обращает внимание на то, что очень часто училища открывались благодаря содействию начальствующих лиц. В числе прочих Е. Лихачева называет и витебское училище для бедных девиц, открытое в 1811 г. при содействии герцога Виртембергского, бывшего тогда белорусским военным губернатором, а также, училище, открытое по частной инициативе, в Могилевской губернии, в своем имении, еще при Екатерине II графиней Чернышевой, урожденной Редель. Автор дает небольшую историческую справку о состоянии образования в западном крае еще до присоединения его к России, опираясь на сведения, взятые из II тома сочинений И. Лукашевича. Факты, приведенные в материалах, свидетельствуют о том, что проблемы и задачи в вопросах женского образования и воспитания в границах Российской империи времен Екатерины II и Речи Посполитой до ее разделов, были очень похожими. В Речи Посполитой были разные женские учебные заведения, школы низшие и средние, существовавшие на средства разных духовных орденов и монастырей, светские и частные учебные заведения. Однако все они давали самое поверхностное образование во французском духе и вкусе. Автор подчеркивает особую роль Эдукационной комиссии, учрежденной в 1773 г., но замечает, что последний раздел Речи Посполитой

1795 г. остановил ее деятельность. И если устройство учебного дела в мужских учебных заведениях все же было осуществлено Эдукационной комиссией, то в женских учебных заведениях ничего не было сделано. Комиссия принялась за устройство учебной деятельности лишь за год до своего упразднения, и эта сторона оставалась нетронутой даже в первые годы после утверждения Виленского учебного округа в 1803 г., в состав которого вошли четыре белорусские губернии: Минская, Витебская, Могилевская и Гродненская. Попечителем округа был назначен князь Адам Чарторыйский, а визитатором в учебном округе – Гуго Колонтай, который еще в период деятельности Эдукационной комиссии ревизировал женские учебные заведения и сделал о них довольно неблагоприятное заключение. О светских частных пансионах отозвался так, что в этих пансионах воспитывались «комедиантки и танцовки» [2, с. 261]. Он приводит следующий факт: в частных пансионах в Западном крае обучалось 511 девочек. Более полные сведения отсутствуют, так как в первое время после издания указа 1804 г. визитаторы редко обозначали пол учащихся, известно, что в 1808 г. в Могилевской гимназии обучалось – 13; в Витебской – 20 девочек. Но большинство учившихся в народных школах девочек получало в приходских училищах лишь элементарное образование. Женщины, получившие образование, принадлежали к дворянскому сословию, для других его почти не существовало.

Практически в первой четверти XIX в. женское образование на территории Беларуси не получило развития. Только после польского восстания 1831 г. правительство обратило особое внимание на воспитание женщин в Западных губерниях. С целью распространения просвещения и русского образования на дворян этих губерний оно учредило ряд женских учебных заведений. До событий 1831 г. в крае был единственный с 1825 г. частный женский пансион, открытый недалеко от Могилева в местечке Пропойске, в котором учение преподавалось на русском языке. Открыла его бывшая воспитанница Смольного монастыря Савич, которая и преподавала в этом же пансионе. Автор замечает, что с целью устройства женского воспитания в крае, правительство обращает внимание и на частное воспитание. В 1837 г. поступило высочайшее распоряжение об устройстве ряда женских учебных заведений в Северо-Западном крае, в частности в Витебске, Минске и Гродно. Это должны были быть образцовые пансионы с целью «восполнить недостаток учебных заведений для образования девиц в Западном крае» [3, с. 26].

Содержательницами таких пансионов назначались русские и преимущественно бывшие воспитанницы институтов. Что же касается светских женских учебных заведений, то они, начиная с 1840 г., как только по высочайшему повелению были закрыты все монастырские училища в Западном крае, обеспечивались из средств фондушевого капитала. Попытки власти содействовать распространению образования путем устройства частных образцовых пансионов под руководством русских содержательниц не дало ожидаемого результата, так как «содержательницы смотрели на пансионы как на частную собственность, и существование этих пансионов зависело от личных обстоятельств частного лица». [3, с. 27]. Автор подчеркивает исключительную роль подвижника женского образования Н. А. Вышнеградского, идея которого о создании совершенно нового типа женских учебных заведений, открытых и равных для всех, нашла поддержку в высших сферах общества и, по высочайшему утверждению, получило развитие гимназическое женское образование под покровительством императрицы Марии Александровны. Учебные заведения получили название «Маринских» и находились в ведении Главного Совета. Ломая веками сложившиеся стереотипы, систему, созданную когда-то Марией Федоровной, Вышнеградский мастерски пропагандировал педагогические идеи и убеждал и родителей, и общественность в том, что в воспитании и образовании девочек должны одинаково участвовать и семья, и школа. Идеи Вышнеградского были поддержаны и в Виленской губернии. Тем не менее, «если среднее женское образование лучше в России, чем в самых просвещеннейших государствах Западной Европы, то правильное общее, элементарное женское образование, которое должно быть достоянием массы русских женщин, в России еще совершенно не организовано [3., с. 288].

Таким образом, история становления и развития женского образования в Беларуси в дореволюционный период еще не становится объектом исследования. Дореволюционные исследователи предприняли только первые попытки изучения различных видов женского образования (светского, частного, духовного, национального) и проанализировали роль государственной политики, а также общества в развитии женской школы на территории Беларуси.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Корнилов И. П. Русское дело в Северо-Западном крае. Материалы для истории Виленского Учебного округа преимущественно в муравьевскую эпоху. СПб., 1901.

2. *Лихачева Е.* Материалы для истории женского образования в России (1796–1828): Время императрицы Марии Фёдоровны. СПб., 1893.
3. *Лихачева Е.* Материалы для истории женского образования в России (1828–1856). СПб., 1895.
4. *Лихачёва Е.* Материалы для истории женского образования в России (1856–1880). СПб., 1901.
5. *Пастухова З. А.* Среднее образование в дореволюционной Белоруссии. Минск, 1963 г.
6. *Смирнов В. З.* Из истории школы Белоруссии и Литвы, Минск, 1964.
7. *Снапковская С. В.* Беларусь у цэнтры культурна-педагагічных уплываў // Адукацыя і выхаванне. 1996. № 6.
8. *Стасюлевич М. М.* Женские гимназии и прогимназии Министерства Народного Просвещения. 1858–1905. С.–Петербург, 1905.

#### SUMMARY

*In this article the authors reveal the theoretical vsearches on the history of development of female education in Belarus from the times of the last deviding of Retsh Pospolitaya and till the October Revolution.*

УДК 373.3(476)(091)

**Н. Дз. Паршута**

## **АСАБЛІВАСЦІ АРГАНІЗАЦЫІ ВУЧЭБНАГА ПРАЦЭСУ Ў НАРОДНЫХ ВУЧЫЛІШЧАХ БЕЛАРУСІ (канец XIX – пачатак XX ст.)**

У канцы XIX – пачатку XX ст. тэрыторыя Беларусі (Магілёўская, Мінская, Гродзенская, Віцебская і частка Віленскай губерні) уваходзіла ў склад Віленскай навучальнай акругі, якая ў сваю чаргу з’яўлялася часткай Расійскай імперыі. Характэрным у адзначаны час з’яўлялася разнастайнасць тыпаў пачатковых школ у Беларусі. Да пачатковых навучальных устаноў адносіліся прыходскія вучылішчы (Статут 1828 г.), павятовыя вучылішчы (Статут 1828 г.); сельскія вучылішчы (Інструкцыя 1875 г.), царкоўныя школы, тайныя школы і інш. Усе пачатковыя ўстановы знаходзіліся ў падпарадкаванні Міністэрства народнай асветы Расіі за выключэннем царкоўнапрыходскіх школ, школ граматы (падпарадкоўваліся Свяцейшаму Сіноду) і тайных школ [11, с. 9].

Дзеці сялян у асноўным навучаліся ў сельскіх народных вучылішчах (Правілы 1863 г., Інструкцыя 1875 г.). Сетка такіх вучылішч у канцы XIX ст. была рэдкай. Так, у 1899 г. у Віленскай навучальнай акрузе налічвалася 1605 народных вучылішч, колькасць якіх з 1869 па 1899 г. павялічылася толькі на 200 [1, с. 3]. Асноўнай перашкодай пашырэння сеткі народных вучылішч з’яўлялася тое, што на іх адкрыццё і ўтрыманне Міністэрства народнай асветы Расіі адпускала недастатковую колькасць грашовых сродкаў. Таму новыя вучылішчы адкрываліся і фінансаваліся, галоўным чынам, за кошт грашовых сродкаў, якія адпускалі сялянскія суполкі. Аднак у сувязі з цяжкім матэрыяльным становішчам сялян водпуск сродкаў на патрэбы народнай асветы быў абмежаваны. У выніку народныя вучылішчы адкрываліся не там, дзе яны былі патрэбны, а там, дзе сяляне маглі ўтрымліваць гэтыя вучылішчы [1, с. 3–4].

У 1897–1899 г., дзякуючы хадайніцтву паячыцеля Віленскай навучальнай акругі Н. А. Сергіеўскага, Міністэрства народнай асветы Расіі пачало павялічваць крэдыт на адкрыццё народных вучылішч. У сваю чаргу, гэта адлюстравалася на паступовым пашырэнні іх сеткі. На 1 студзеня 1900 г. у Віленскай навучальнай акрузе налічвалася 1609 народных вучылішч [1, с. 18]. У пачатку XX ст. працэс пашырэння сеткі пачатковых народных вучылішч яшчэ больш актывізаваўся, і на 1 студзеня 1907 г. паказчык іх колькасці склаў 2186 [11, с. 517].

Аналіз гістарычных крыніц [5; 9] сведчыць пра тое, што на працягу даследуемага перыяду назіралася тэндэнцыя больш інтэнсіўнага адкрыцця аднакласных народных вучылішч. Так, на 1 студзеня 1914 г. у Віленскай навучальнай акрузе функцыяніравала 617 вучылішч па Інструкцыі 1875 г. З іх 459 былі аднакласнымі і толькі 158 – двухкласнымі [9, с. 20]. На наш погляд, гэта тлумачыцца тым, што адкрываць і ўтрымліваць аднакласныя вучылішчы сялянам было з фінансавага і матэрыяльнага боку лягчэй, чым двухкласныя.

Характэрным для народных вучылішч, якія функцыяніравалі на Беларусі ў канцы XIX – пачатку XX ст., з’яўлялася тое, што яны ў асноўным размяшчаліся ў арандаваных будынках або памяшканнях. Так, у Справаздачы аб стане пачатковых вучылішч Магілёўскай губерні за 1911 г. адзначалася, што з 1162 школ 766 былі размешчаны ў арандаваных памяшканнях [8, с. 285]. Уласныя будынкі мелі пераважна двухкласныя народныя вучылішчы [6, спр. 556, л. 11–19].

На тэрыторыі Беларусі ў адзначаны час пачатковыя народныя вучылішчы функцыяніравалі ў двух відах: *аднакласныя* (курс навучання складаў 3 гады) і *двухкласныя* (срок навучан-

ня – 5–6 гадоў). Зазначым, што тэрмін «клас» азначаў пэўны камплект дзяцей розных гадоў навучання. На кожны клас прыходзіўся адзін настаўнік. Таму у аднакласным вучылішчы настаўнік быў вымушаны адначасова працаваць з трыма аддзяленнямі [4].

Прадметамі выкладання ў аднакласным народным вучылішчы былі Закон Божы, чытанне і пісьмо на рускай мове, арыфметыка, спевы. Вучэбны план першага класа двухкласнага вучылішча ўключаў прадметы аднакласнага народнага вучылішча. У другім класе выкладалі такія дысцыпліны, як Закон Божы, руская граматыка і элементарнае знаёмства з рускай літаратурай, арыфметыка і элементарная геаметрыя, руская гісторыя, чарчэнне і маляванне [2].

Арганізацыя вучэбнага працэсу ў пачатковых народных вучылішчах Беларусі ў канцы XIX – пачатку XX ст. вызначалася патрабаваннямі *Прыкладных праграм прадметаў, выкладаемых у пачатковых народных вучылішчах ведамства Міністэрства народнай асветы Расіі*, зацверджаных 7 лютага 1897 г. [2, с. 2–3]. Згодна з імі, навучальны год павінен быў пачынацца 1 верасня і заканчвацца 1 мая, г. зн. складаць 168–180 дзён.

Па даных архіўных матэрыялаў [6, спр. 608, л. 13–15] і гістарычных крыніц [8, с. 288] у народных вучылішчах Беларусі ў даследуемы перыяд колькасць вучэбных дзён у сярэднім складала 115–140 (улічваючы святочныя дні), г. зн. на 40–50 дзён менш патрабаванага. Галоўнай прычынай скарачэння працягласці навучальнага года ў народных вучылішчах Беларусі з’яўлялася несвоечасовасць яго пачатку. Так, навучальны год пачынаўся ў канцы верасня – пачатку кастрычніка і заканчваўся да свята Вялікдня. Таму яго працягласць была скарачана больш, як на месяц. Асноўнымі перашкодамі спазнення заняткаў у народных вучылішчах Беларусі з’яўляліся занятасць дзяцей асеннімі сельскагаспадарчымі работамі, невыкананне плана тэрмінаў правядзення рамонту школьных памяшканняў, неўкамплектаванасць саставу педагогічных кадраў да 1 верасня і інш. [2, с. 2–3].

Як сведчаць крыніцы [2; 5, спр. 176], у арганізацыі вучэбнага працэсу ў народных вучылішчах Беларусі былі разыходжанні з Праграмамі 1897 г. [6, спр. 176, л. 257]. Так, у Праграмах асабістая ўвага звярталася на выкладанне Закона Божага. Аднак вывучэнне гэтай дысцыпліны ажыццяўлялася па-рознаму ў пачатковых школах Беларусі ў канцы XIX – пачатку XX ст. Інспектар народных вучылішч Магілёўскай губерні канстатаваў той факт, што ў 1911 г. многія законанастанікі не мелі магчымасці ў адзначаным годзе наведваць школы тую коль-

касць гадзін, якая была ўказана ў Праграмах 1897 г. У выніку адны законанастанікі ў другім паўгоддзі 1911 г. у пачатковых народных вучылішчах правялі толькі адно-тры заняткі, іншыя – ад шаснаццаці да трыццаці; у адных школах вывучэнне Свяшчэннай гісторыі пачыналася з малодшага аддзялення, у іншых – з сярэдняга. Большасць законанастанікаў у працэсе выкладання Закона Божага выкарыстоўвалі метады «зазубрывання» вучэбнага матэрыялу, і толькі некаторыя ўжывалі метады свядомага засваення прачытанага [6, спр. 729, л. 6].

Чытанне ў народных вучылішчах Беларусі ў канцы XIX – пачатку XX ст. было пастаўлена на здавальняючым узроўні. Так, інспектар пачатковых вучылішч Быхаўскага павета Магілёўскай губерні канстатаваў, што «толькі в 20% ... училищ достигнуто выразительное чтение ... сознательность и, особенно, выразительность, заставляют желать лучшего» [6, спр. 729, л. 7]. На ўроках чытання дзеці чыталі і пераказвалі апавяданні гістарычнага, географічнага і прыродазнаўчага зместу. Адзначым, што вучні набывалі веды толькі па гісторыі і географіі Расіі. Вывучэнне роднага краю ў вучэбных праграмах адсутнічала [6, спр. 608, л. 14–15].

Па прычыне таго, што ў пачатковых школах Беларусі ў канцы XIX – пачатку XX ст. рускае чытанне выкладалі настаўнікі-беларусы, якія самі замест рускіх слоў часта ўжывалі беларускія, то і вучні таксама рабілі памылкі па рускай мове. Так, інспектар пачатковых вучылішч Клімавіцкага павета Магілёўскай губерні, пасля наведвання курыруемых ім школ, у сваёй Справаздачы зрабіў заўвагі аб тым, што настаўнікі замест слоў «одеваются, едят, птицы» вымаўляюць «одеются, ядят, птушки» [6, спр. 729, л. 7].

У пачатку XX ст. шырэй пачаў выкарыстоўвацца такі метады як гутарка, у працэсе якога настаўнікі пабуджалі вучняў разважаць, аналізаваць, абагульняць прачытаны тэкст, самастойна фармуляваць вывады [6, спр. 406, л. 23–24].

Выкладанне чыстапісанна зводзілася да практыкаванняў у каліграфічным пісьме. Нізкі ўзровень каліграфіі дзяцей тлумачыўся наступнымі шматлікімі прычынамі. Настаўнік адначасова праводзіў заняткі па чыстапісанні ў нескількіх аддзяленнях, таму ён звяртаў увагу на якую-небудзь адну групу вучняў. Навучэнцы трох іншых аддзяленняў былі вымушаны пісаць самастойна [6, спр. 729, л. 8]. Другой прычынай з’яўлялася недастатковая колькасць парт. З прычыны вялікай колькасці дзяцей у народных вучылішчах Беларусі ў канцы XIX – пачатку XX ст. вучні на занятках былі вымушаны сядзець па тры-чатыры чалавекі за адной

партай [8, с. 373–374]. Адною з абставін адначым неадпаведнасць памераў школьных парт узросту дзяцей. Гэта абумоўлівала не толькі нізкія поспехі вучняў у каліграфіі, але і няправільную іх пасадку і, як вынік, скаліёз і пагаршэнне зроку [6, спр. 608, л. 16; спр. 729, л. 8].

У арфаграфіі вучні пачатковых навучальных устаноў Беларусі ўдаследуемы перыяд рабілі шмат памылак. Сучаснік Дз. А. Сцяпура ў артыкуле «Экспериментальная теория обучения правописанию в начальной школе» тлумачыў нізкія вынікі навучання арфаграфіі выкарыстаннем у народных вучылішчах метаду механічнага завучвання: «Скоро забывают ... те ученики, учителя которых преподают орфографические правила старым, догматическим способом, заставляя лишь заучивать готовые правила...» [12, с. 374].

У пачатку XX ст. настаўнікі народных вучылішч Беларусі пачалі выкарыстоўваць такія метады, як дыктант, апавяданне па малюнках, пераказ прачытанага або праслуханага тэксту і інш. [6, спр. 729, л. 7].

Выкладанне арыфметыкі ў народных вучылішчах было пастаўлена на здавальняючым узроўні. У Справаздачах інспектароў пачатковых навучальных устаноў адзначалася, што пры выкладанні дысцыплін настаўнікі слаба валодалі метадыкай тлумачэння вуснага лічэння, «излишне поспешно переходили к задачам, во время решения которых не упражняли учащихся в устных вычислениях» [6, спр. 729, л. 8].

Спевы ў народных вучылішчах з'яўляліся неабавязковай вучэбнай дысцыплінай. Таму ім адводзілася другарадная роля ў вучэбным працэсе. Пры навучанні спевам асаблівае месца было адведзена царкоўным малітвам, якія садзейнічалі развіццю ў вучняў рэлігійна-маральных пачуццяў. Галоўнай мэтай выкладання адзначанай дысцыпліны з'яўлялася арганізацыя хору (10–25 чалавек) для удзелу ў набажэнстве ў царкве. Навучанне дзяцей спевам паспяхова ажыццяўлялася ў тых народных вучылішчах, дзе выкладалі настаўнікі, якія закончылі настаўніцкія семінарыі [2, с. 18].

Прагрэсіўнай зменаю у арганізацыі вучэбнага працэсу ў народных вучылішчах стаў цыркуляр ад 11 лютага 1916 г. (№ 1310), згодна з якім было рэкамендавана арганізоўваць экскурсіі гістарычнага, географічнага, прыродазнаўчага характару [7, спр. 800, л. 5].

У пачатку XX ст. атрымала развіццё тэндэнцыя адкрыцця пры народных вучылішчах рамесных аддзяленняў і класаў ручной працы. У іх выкладалі наступныя рамёствы: слясарнае, кавальскае, сталярнае, такарнае, шавецкае і інш. [7, спр. 261, л. 1]. Адною з прычын

арганізацыі заняткаў рамеснай і ручной працы, а таксама ўрокаў па азнаямленні з галінамі сельскай гаспадаркі стала патрэбнасць сельскага насельніцтва ў атрыманні адукацыі больш шырокай за пачатковую.

Характарызуючы вышэйпрыведзеныя факты, М. К. Кірылаў адзначаў, што такое рашэнне было прынята пад уплывам сацыяльна-эканамічных змен, а таксама імкнення царскага самадзяржаўя падмяніць агульнаадукацыйную школу прафесійным навучаннем [3, с. 138]. Так, міністр народнай асветы М. П. Багалепай цыркулярам ад 18 снежня 1900 г. (№ 32230) звяртаў увагу настаўнікаў на тое, што «корзиночное дело ... может дать населению значительный заработок» і «заслуживает серьезного внимания в вопросе о поднятии производительных сил народного хозяйства» [6, спр. 270, л. 12].

Аднак арганізацыя ручной працы і рамёстваў у першыя гады XX ст. не атрымала шырокага развіцця. Асноўнай перашкодай таму была матэрыяльная незабяспечанасць адзначаных курсаў [6, спр. 261, л. 1–2; спр. 396, л. 13]. Толькі з 1912 г., дзякуючы дзейнасці прагрэсіўнай грамадскасці, паступова пачала павялічвацца колькасць прафесійных класаў і аддзяленняў, што адначасова паляпшала працаўладкаванне выпускнікоў [6, дспр. 588, л. 45].

Трэба адзначыць, што ў народных вучылішчах Беларусі ўдаследуемы перыяд выкарыстоўваліся розныя падручнікі і вучэбна-метадычныя дапаможнікі. З-за таго, што царскае самадзяржаўе імкнулася кантраляваць дзейнасць пачатковых устаноў Беларусі, на выкарыстанне вучэбных кніг патрабаваўся афіцыйны дазвол Міністэрства народнай асветы Расіі або папярочнага Віленскай навучальнай акругі. Асноўным падручнікам у народных вучылішчах Беларусі ў канцы XIX – пачатку XX ст. была «Книга для чтения в народных училищах Северо-Западного края России с русским и церковно-славянским букварем и материалом для самостоятельных письменных упражнений» М. Адзінцова і У. Богаўленскага. Яна ў агульных рысах акрэслівала змест навучання ў пачатковых школах і цалкам адпавядала мэце школьнай палітыкі царызму – русіфікацыі насельніцтва Беларусі, выхавання падростаючага пакалення праваслаўным і пачынаючым рускаму самадзяржаўю. Аднак адсутнасць у кнізе твораў беларускіх аўтараў, вывучэнне новага матэрыялу на чужой для дзяцей-беларусаў рускай мове, ускладняла яго засваенне [10, с. 9].

Такім чынам, нягледзячы на асобныя стаўленыя змены ў арганізацыі вучэбнага працэсу ў народных вучылішчах Беларусі ў канцы XIX – пачатку XX ст. (выкарыстанне метадаў гутаркі,

пераказу, дыктанту, экскурсій і інш.), такія важныя пытанні, як выкладанне на роднай беларускай мове, скасаванне прадметаў рэлігійнага зместу і іншыя, знаходзіліся па-за межамі пачатковых устаноў.

#### ЛІТАРАТУРА

1. *Белецкий А. В.* Попечитель Виленского учебного округа Н. А. Сергиевский. [24 окт. 1869 – 25 июня 1899]. Вильна, 1903.
2. Журнал совещания инспекторов народных училищ Могилевской губернии по вопросам народного образования в губернии от 28 ноября – 3 декабря 1913 года. Могилев, 1914.
3. *Кириллов М. К.* Начальная школа Белоруссии во второй половине XIX и в начале XX в. (1860–1907) // Из истории школы Белоруссии и Литвы / отв. ред. В. З. Смирнов. М., 1964. С. 5–182.
4. Министерское распоряжение «Об установлении точного числа преподавателей в начальных народных училищах» от 8 марта 1891 г. за №4464 // Циркуляр по Виленскому учебному округу. 1891. № 2. С. 228–232.
5. Начальные школы Северо-Западного края в 1907 г. // Народное образование в Виленском учебном округе. 1908. № 9. С. 345–355.
6. НГАБ, ф. 458, воп. 1, спр. 261, 396, 800.
7. НГАБ, ф. 2254, воп. 2, спр. 176, 270, 406, 556, 588, 608, 729.
8. О состоянии начальных училищ Могилевской губернии за 1911 г. // Народное образование в Виленском учебном округе. 1912. № 6–7. С. 283–375.
9. Отчет о состоянии учебных заведений и учреждений Виленского учебного округа за 1914 г. Вильна, 1915.
10. *Паршута Н. Дз.* Арганізацыйна-метадычнае забеспячэнне вучэбна-выхаваўчага працэсу ў пачатковых установах Беларусі (90-я гг. XIX ст.– 1917 г.) // Пачатковая школа. 2006. № 1. С. 9–10.
11. *Русский.* Рост народной школы в Северо-Западном крае // Народное образование в Виленском учебном округе. 1908 г. № 12. С. 514–519.
12. *Сцелуро Д. А.* Экспериментальная теория обучения правописанию в начальной школе // Народное образование в Виленском учебном округе. 1907. № 10. С. 373–378.

#### SUMMARY

*The article is devoted to the process of development of the elementary national schools in Belarus at the end of the 19th – the beginning of the 20th centuries. A great attention is paid to organization of school-process in these establishments.*

УДК 37.015.3

О. В. Тумас

## МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

**Введение.** Предметом зародившейся на стыке социальной психологии и гуманистической педагогики, педагогики общения являются проблемы управления коммуникациями субъектов учебно-воспитательного процесса. Демократизация нашего общества выдвинула проблемы гуманизации педагогического общения в число приоритетных направлений. Составной частью педагогики общения является педагогическая конфликтология, которая изучает противоречия, возникающие между участниками педагогического общения, разрабатывает технологии предупреждения и ненасильственного преодоления конфликтов, акцентируя внимание на гуманистическом и ненасильственном подходе к регуляции взаимоотношений.

Конфликты и конфликтные ситуации как явления повседневной жизни являются одной из самых острых проблем человеческого общения. Межличностные конфликты – это крайняя форма проявления противоположных позиций во взаимоотношениях людей. Их возникновение и развитие зависит как от объективных условий, так и от субъективных предпосы-

лок в процессе педагогического взаимодействия. Уровень межличностных взаимоотношений непосредственно отражается на общей атмосфере педагогического процесса, что позволяет определять более прогрессивные и конструктивные формы общения. Необходимо отметить, что длительное время конфликты, возникающие в педагогическом общении, оценивались односторонне, как нежелательные явления. Тем не менее, они имеют место в учебно-воспитательном процессе.

Интерес к педагогическому конфликту начал развиваться в 20–30-е гг. прошлого столетия. Он нашел отражение в исследованиях Л. С. Выготского, А. С. Залужного и др. В настоящее время феномен конфликта разрабатывается отечественными психологами Н. Ф. Вишняковой, Н. А. Дубинко, М. М. Рыбаковой, И. А. Фурмановым. В педагогике к его многостороннему изучению стали обращаться лишь недавно В. И. Журавлев, И. И. Рыданова. Их работы инициировали разработку и анализ сущности педагогических конфликтов, их возникновения в педагогическом общении, анализ педагогических условий профилактики проявления агрессии у детей и подростков.

Целью данного исследования является изучение путей и способов как разрешения, так и управления межличностными конфликтами в процессе педагогического взаимодействия. В работе использовались методы теоретического сравнения и обобщения, а также обработки и интерпретации данных (количественный и качественный анализ). Объектом изучения стали студенты I и II курсов одного из факультетов педагогического университета.

**Теоретические аспекты исследования.**

Специфика педагогического конфликта заключается в том, что в нем сталкиваются представители разных социальных групп, обладающих разным социальным статусом. Разница возраста и жизненного опыта предполагает и разную степень ответственности за возникший конфликт и ошибки при его разрешении, которые неизбежно порождают новые конфликтные ситуации. Гуманизация педагогического процесса в целом, и педагогического общения, в частности, ставит преподавателя в позицию не избегания конфликтов или подавления их, а управления конфликтами.

В психологии исследователями установлена взаимосвязь разрешения межличностных конфликтов со стилем педагогического общения. Как отметил А. А. Бодалев, «ситуация, когда один человек воздействует на другого, – это ситуация взаимодействия, а потому эффект воздействия, как правило, связан с характером соотношений особенностей, имеющих и у одной, и у второй личности» [2, с. 32]. Таким образом, проблема управления может быть успешно решена, если рассматривать воздействие как процесс взаимодействия, при котором меняются обе стороны, а основным средством такого взаимодействия является общение со студентами при организации различных видов деятельности.

Межличностные отношения, установившиеся между преподавателем и студентами, влияют на характер коммуникативного взаимодействия при организации коллективных форм работы. Очевидно, что управление предметной деятельностью будет результативным при условии уважения и доверия со стороны студентов, того, как они воспринимают и оценивают личность преподавателя. Отношения с каждым конкретным студентом преломляются через отношения со всеми студентами группы и, в конечном счете, определяют реакцию на замечание, обращение к студенту, разрешение конфликтной ситуации. Можно предположить, что воспитательное влияние преподавателя на своих будущих коллег во многом определяется теми отношениями, которые сложились между ним и студентами. По содержанию

ситуаций, возникающих между субъектами педагогической деятельности, можно узнать о характере сложившихся взаимоотношений, позициях обеих сторон – в этом проявляется познавательная функция педагогических конфликтных ситуаций и конфликтов.

Гуманистическое руководство процессом разрешения межличностных противоречий предполагает учет своеобразия личностного роста каждого, а также постоянную заботу о гармонизации его внутреннего мира и взаимоотношений с окружающими. О наднациональном характере проблемы свидетельствует взгляд французского педагога Маргерит Гензбиттель. Нисколько не проповедуя и не одобряя отказ от школы, она признает, что ничего нет естественного в том, чтобы молодежи было хорошо в школе, что подросток по природе своей ученик и с удовольствием влезет в «шкуру» ученика и эта привычка станет у него второй натурой. «Работа состоит в том, чтобы смотреть на своих учеников, “видеть” их, замечать их одежду, пуговицы и прыщи, веселую улыбку или заикание, и если не видеть их до кризиса, после не поймешь самого этого их якобы внезапного кризиса» [3, с. 20, 29].

Особенно актуальным вопрос ненасильственного управления конфликтами встает в пору юности, на которую приходится годы студенчества. В этот период происходит формирование будущего педагога как специалиста. По данным зарубежных исследователей «демонстрация насильственного поведения наказываемыми взрослыми индуцирует привычку к насилию у детей» [4, с. 53]. Проведя параллель, можно утверждать, что деструктивное разрешение конфликтов, приводящее к психотравме, не может не сказаться на качестве профессиональной подготовки в вузе, и как следствие, возможности привыкания к педагогическим аномалиям и риску их переноса в будущую профессиональную деятельность. Это особенно важно, учитывая, что отношения, складывающиеся между преподавателем и студентами, оказывают влияние на профессиональное становление будущих учителей. Как подчеркивает В. Н. Мясичев, «особенности личности – это продукт ее взаимоотношения с людьми в процессе развития, продукт влияния примера, привязанности, авторитета» [6, с. 149].

При установившихся равнопартнерских и равноуважительных взаимоотношениях конфликтные ситуации, неизбежно возникающие в учебно-воспитательном процессе, как во всякой деятельности, не будут перерастать и усугубляться в конфликты. Однако всестороннее знание причин, особенностей, форм



возникновения и разрешения конфликтов неспособно привести к практическому их разрешению в конкретной ситуации общения и взаимодействия. Необходим перевод теоретических знаний о конфликтах в реальную педагогическую технологию их предотвращения и разрешения, а также организация обучения анализу и практике разрешения конфликтных педагогических ситуаций. Для будущего педагога важно понять и принять неизбежность встречи со сложными ситуациями и конфликтами в педагогической работе, осознать реальные причины таких ситуаций, увидеть не только отрицательную, но и позитивную стороны, присутствующие в конфликтной ситуации.

Контролируемые противоречия играют позитивную роль, стимулируя переход субъектов общения из одного качественного состояния в другое, более продуктивное, что ведет к взаимопониманию. Таким образом, позитивным в конфликтно-стрессовом переживании студентов является условие закаливания и предупреждения внезапности подобного рода в будущей школьной практике. Вот почему, на наш взгляд, особенно важен умелый пример искусного ненасильственного разрешения конфликтов и конфликтных ситуаций и специально организованное обучение анализу конфликтов и конфликтных ситуаций.

Разрешать конфликтные ситуации значительно проще, когда отношения не доходят до конфронтации, учитывая, что в педагогических конфликтах не может быть победителей и побежденных, а есть партнеры по одной деятельности. Ведь подлинная гуманизация отношений проявляется в интересе педагога не только к успехам в деятельности, но и в интересе к его личности, уважении и поддержке его достоинства. Через проявление желания помочь, выражение сочувствия создается объединяющий эмоциональный фон, который сближает позиции субъектов общения.

Следует отметить, что на практике, при длительном контакте со студентами многим преподавателям трудно принять ненасильственное разрешение конфликтов как универсальную форму. Отношения между студентами и преподавателем не могут быть абсолютно равными по многим объективным причинам: возрастные различия, неодинаковость жизненного опыта, асимметричность социальных ролей. Суть установления педагогически целесообразного коммуникативного взаимодействия состоит в ненасильственном управлении конфликтными ситуациями, т. е. таких реакций педагога, которые не являлись бы «убийственными реакциями». Подобными «убийственными

реакциями» могут стать и высказывания, и жесты, уничтожающе действующие на чувства, мысли, творческие порывы учащегося. Это может быть едва заметная брезгливая гримаса или демонстративное игнорирование активности студента на занятии.

Интересны результаты пилотажного исследования, проведенного среди студентов I и II курсов БГПУ, будущих социальных педагогов. В анкетировании участвовали 49 студентов. По данным проведенного нами исследования, на вопрос: «Что вы понимаете под педагогическим конфликтом?» 49% опрошенных отметили недопонимание и 8% интерпретировали как нежелание выслушать, понять, 21% – как разногласие и несовпадение точек зрения, неприятие которой вызывает репрессивные реакции: «В противном случае снижает баллы». Несправедливость в отношениях, предвзятое отношение, строящееся по критериям личной приязни-неприязни, отметили 39% опрошенных студентов. В целом в позициях студентов имеет место тенденция «не связываться», избегать, потому что преподаватель «всегда прав». Как написала одна из студенток, «ведь идем по этому принципу», и другая: «Понимаю, что если не выдержишь – может вспыхнуть конфликт».

Проблема установления преподавателем отношений равнопартнерского общения со студентами особенно остро проявляется в гуманистическом подходе к регуляции взаимоотношений и управлению педагогическим конфликтом. Среди форм конфликтогенного поведения (рис.), которые демонстрировали преподаватели при разрешении конфликтогенных ситуаций, 75% опрошенных студентов отметили бестактность и 61% нарушение педагогического этикета. 57% респондентов среди конфликтогенных форм признали унижение личного достоинства. Также остро проявляется дидактический аспект педагогических конфликтов. На несправедливость педагогических оценок указали 49% студентов, а отдельные из них интерпретировали это как форму предвзятого отношения к личности студента. С другой стороны, надо отметить, только 31% указали

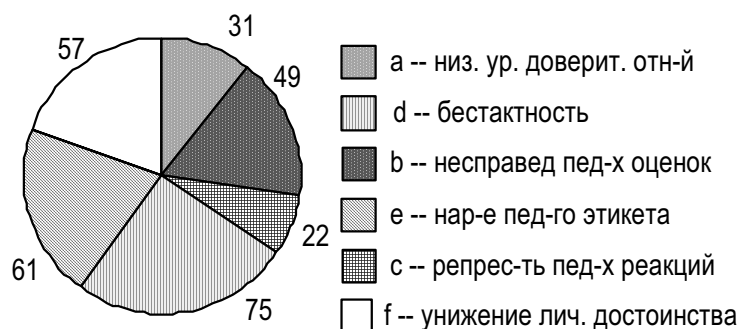


Рис. Формы конфликтогенного поведения

на низкий уровень доверительных межличностных отношений, что в целом говорит о преобладании конструктивного разрешения педагогических конфликтов. Только 22% отметили репрессивный характер педагогических реакций.

Полученные данные, с учетом статистической обработки материала, отражают актуальность проблем и новизну причинно-следственных связей возникновения, разрешения и управления конфликтными ситуациями. Особенно актуальным это явление видится в сфере коммуникативного взаимодействия между преподавателем и студентами. Отметим справедливость высказывания Маргерит Гензбиттель, сделанное в ответ на вопрос, какие приоритеты должны быть у учебного заведения – готовить к профессиональной жизни или давать общее образование. Она со всей откровенностью сказала, что «нужно, не боясь, учить жить с другими людьми, прививать им человечность. Именно по этому признаку можно выделиться из толпы обладателей дипломов, выходящей на рынок труда» [3, с. 213]. Мы не можем не согласиться, и хотелось бы добавить, что одной из атрибутивных характеристик человечности, на наш взгляд, является умение справедливо думать и относиться к людям. Как утверждал В. А. Сухомлинский, «чаще всего конфликты возникают тогда, когда учитель думает несправедливо о ребенке. Думайте о ребенке справедливо – и конфликтов не будет. Умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости учителя» [5, с. 185].

**Выводы.** Исходя из результатов исследования, мы можем сделать вывод, что управление педагогическими конфликтами проявляется в предвидении возможных коммуникативных

осложнений, своевременном принятии профилактических мер, целенаправленном устранении объективных и субъективных причин обострения межличностных противоречий и конструктивном их разрешении. Анализ полученных результатов позволяет судить о необходимости целенаправленной и глубокой подготовки будущих учителей умению грамотного разрешения и управления конфликтными ситуациями. Обучение управлению конфликтами способствовало бы формированию конфликтологических педагогических умений и навыков, развитию тех личностных качеств, которые помогут установить педагогически целесообразные отношения с будущими учениками.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аникеева Н. Д., Винчикова Г. В., Смирнов С. А.. Режиссура педагогического взаимодействия : учеб. пособие. Новосибирск, 1991.
2. Бодалев А. А. Личность и общение. М., 1995.
3. Гензбиттель М. На стороне ученика. СПб., 1998.
4. Консервативные тенденции в современной буржуазной педагогике : сб. науч. тр. М., 1989.
5. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. М., 1991.
6. Хрестоматия по психологии / сост. В. М. Мироненко; под ред. А. В. Петровского. М., 1987.

#### SUMMARY

*The article considers the problem of the pedagogical communication in the context of education system humanization. Special attention in the article is paid to the pedagogical conflict as one of the aspects in the system of professional preparing of the future teachers. It is important to organize an effective management of the preparing of future specialists to possible conflicts in their professional life.*

УДК 37.01

**Е. Н. Алтынцева**

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

**Введение.** Жизненное самоопределение личности является сложной многоаспектной и междисциплинарной проблемой. Впервые понятие «самоопределение» было использовано в психологии в трудах С. Л. Рубинштейна. На современном этапе оно прочно вошло в категориальный аппарат различных научных областей. Педагогические аспекты жизненного самоопределения рассмотрены в работах А. В. Мудрика, Н. С. Пряжникова, В. А. Худика; его социологические проблемы разрабаты-

ются И. С. Коном, В. И. Чупровым, А. И. Левко; психологические основы данного процесса заложены Б. Г. Ананьевым, Д. И. Фельдштейном, К. А. Абульхановой-Славской, А. А. Кроником.

Актуализация данной проблематики обусловлена ее принципиальной значимостью для решения важнейшей задачи педагогики – подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Современная молодежь испытывает значительные затруднения в процессе жизненного самоопределения. В ситуациях, требующих самостоятельного выбора, ответ-

ственного подхода (выбор профессии, уровня профессионального образования и т. п.) она полагается на мнения и убеждения других людей, чувствует неуверенность, зависимость от внешних обстоятельств. Особенно это характерно для молодых людей, которые изначально столкнулись со сложными жизненными обстоятельствами (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с особенностями психофизического развития). Возникла объективная потребность общества в образовательных системах, которые ориентированы не только на передачу академических знаний, но и на развитие высокого уровня жизненного самоопределения личности, воспитание молодых людей в качестве субъектов своей жизни.

**Сущностные характеристики жизненного самоопределения.** Человек ответствен за развитие собственного «Я» и его реализацию, поэтому становление личности приобретает форму определения себя и своего места в обществе – самоопределения. В наиболее общем виде под жизненным самоопределением понимают ориентацию личности в мире ценностей, формирование жизненной перспективы, выбор профессии [1–2]. В то же время такое представление не определяет в полной мере сущность данного процесса.

В широком философском смысле жизненное самоопределение – это мировоззренческо-нравственный процесс, поиск смысла жизни. «Потребность человека в понимании своей жизни как целостного процесса, имеющего определенное направление, преемственность и содержание, порождает у человека чувство неудовлетворенности, подталкивает его к самоанализу и рефлексии, на основе которых он выбирает направленность своей жизнедеятельности, жизненную позицию» [1, с. 204–208].

В узком социальном понимании жизненное самоопределение – это процесс и результат социального развития личности, поиск и выбор человеком своего профессионального, социального, семейного, личностного статуса. В основе самоопределения лежит осознание и соотнесение личностью своих целей и потребностей с реальными личностными ресурсами, требованиями и запросами общества, которые позволяют ей сделать значимый выбор, определяют жизненный путь [1–3]. Данный аспект проблемы представляет особый интерес для педагогических исследований, поскольку предполагает рассмотрение жизненного самоопределения как конкретный, связанный с особенностями и условиями социального взаимодействия процесс.

Методологическую основу проблемы жизненного самоопределения личности составляет субъектно-деятельностный подход, основанный С. Л. Рубинштейном, Б. Г. Ананьевым, И. Ф. Харламовым и другими. Согласно данному подходу, человек и его психика формируются, развиваются и проявляют себя в деятельности. При этом процесс овладения произвольной деятельностью разворачивается у человека как процесс осознания своей позиции субъекта деятельности. То есть в процессе деятельности человек развивается и, развиваясь, начинает управлять своей жизнедеятельностью самостоятельно. Он становится стратегом своей жизни и деятельности, сам ставит и корректирует цели, выстраивает действия и оценивает их соответствие задуманному, определяет жизненные планы [3–5].

Выделенные методологические посыпки являются принципиально важными. С одной стороны, они акцентируют деятельностно-процессуальный характер жизненного самоопределения, который проявляется во внутренней и внешней активности самоопределяющейся личности, в сознательном поиске жизненных целей, выборе статусной позиции, саморегуляции жизнедеятельности. С другой стороны, они подчеркивают личностно-развивающую направленность данного процесса.

Целесообразно также подчеркнуть, что как процесс самоопределение личности обусловлено внутренними (личностными) и внешними (социальными) факторами, которые выступают в качестве его детерминант. При этом жизненное самоопределение важно рассматривать как двуединый процесс социализации-индивидуализации, в результате которого влияние внешних факторов на становление личности опосредовано индивидуальными особенностями личности (субъективными факторами) [5].

В психолого-педагогическом плане актуальной остается проблема содержания жизненного самоопределения личности. В рамках обозначенного подхода нами разработана модель жизненного самоопределения, которая описывает структуру данного процесса, его содержательное наполнение. При этом взаимосвязь ее структурных компонентов отражает индивидуально-личностный механизм жизненного самоопределения.

Модель включает в себя *ценностно-целевой, функциональный и регулятивно-деятельностный* структурные компоненты, каждый из которых содержит в себе подструктурные составляющие.

Первый и основной компонент – это *ценностно-целевой*. Он представляет содержательное ядро жизненного самоопределения. В

состав ценностно-целевого компонента входят идентичность, временная транспектива, жизненные цели и планы, ценностные ориентации личности. Эти составляющие взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены.

Идентичность личности понимается нами как чувство адекватности, тождественности и целостности «образа Я». В процессе социального развития человек усваивает значимые социальные роли, связанные с ними нормы, ценности, образцы значимого социального поведения. В раннем юношеском возрасте все эти роли он должен собрать в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и проецировать в будущее. Если молодой человек не справляется с задачей обретения идентичности, возникает «путаница» ролей, или «спутанная идентичность» [2; 6]. Зрелая идентичность, осознание и принятие себя как единого целого ведет к пониманию себя как личности, своего места в жизни и жизненных перспективах.

С процессом формирования идентичности тесно взаимосвязано восприятие личностью временной транспективы, включающей в себя понимание человеком преемственности прошлого, настоящего и будущего в его развитии, осознание и оценку объективных условий своего существования в настоящем, прошедшем и будущем. Нарушения в восприятии временной транспективы: отсутствие четких представлений о своем прошлом, суженная перспектива будущего, ориентация на настоящее – препятствуют построению жизненных планов, а значит, и жизненному самоопределению личности [2].

Важными составляющими ценностно-целевого компонента самоопределения личности являются целеполагание и планирование жизни и ориентация личности на систему жизненных ценностей. Жизненный план – это представление человеком образа своего будущего, обобщение и конкретизация жизненных целей, отражающих перспективы поведения и деятельности личности, мотивы поведения. При этом ценностные ориентации являются регуляторами жизненных целей и планов, образуют спектр жизненных предпочтений личности. Иными словами, они выражаются в направленности ее потребностей, интересов, целей и детерминируют жизненный план, жизненный путь в целом. Как подчеркивает И. С. Кон, стоящий перед человеком вопрос заключается не столько в том, кем быть, сколько, каким быть [1, с. 192–207].

Жизненные цели и планы как составляющие жизненного самоопределения возникают тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения. Чтобы построить жиз-

ненный план, человек должен четко поставить перед собой следующие вопросы: 1. В каких сферах жизни сконцентрировать усилия для достижения успеха? 2. Что именно и в какой период жизни должно быть достигнуто? 3. Какими средствами и в какие конкретные сроки могут быть реализованы поставленные цели? [1, с. 191]. Поэтому следующей составляющей модели жизненного самоопределения является *функциональный* компонент.

Данный компонент продолжает высказанную выше идею и содержит в себе те средства, которые обеспечивают выбор человеком своих жизненных целей, планирование будущей жизни и деятельности. На наш взгляд, к средствам жизненного самоопределения относятся необходимые молодому человеку во взрослой самостоятельной жизни знания, умения и навыки (профессионально-трудовые, экономические, хозяйственно-бытовые знания, умения и навыки, навыки самообслуживания, представления о своих правах и обязанностях, навыки правовой самозащиты), а также ориентация личности в системе социальных учреждений.

Функциональный компонент не менее важен, чем остальные составляющие жизненного самоопределения личности. Владение потенциалом, который в дальнейшем поможет личности в ее самоопределяющейся деятельности, осознание своих ресурсов, средств позволяет формировать перспективу своего будущего, определяет жизненный выбор человека.

Последним компонентом модели жизненного самоопределения является *регулятивно-деятельностный*. Он обеспечивает собственно деятельностьную сторону исследуемого процесса. Его составляющими являются: способность человека руководствоваться в деятельности усвоенными знаниями, умениями, ценностями, моральными принципами, способность к конструктивным межличностным отношениям, а также способность личности самостоятельно решать трудные жизненные ситуации, брать на себя ответственность за их решение.

Этот компонент особенно значим для жизненного самоопределения личности, однако не всегда сформирован на достаточном уровне, чтобы обеспечить успешность самоопределения. В некоторой степени он является качественным показателем уровня сформированности ценностно-целевого и функционального компонентов, а также уровня жизненного самоопределения личности в целом. Поскольку человек может обладать необходимыми для успешной самостоятельной жизни ресурсами и не пользоваться ими, ставить перед собой жизнен-

ные цели, ориентироваться на общепринятые идеалы и ценности, но при этом в реальной жизни и деятельности ими не руководствоваться.

Немаловажным аспектом проблемы жизненного самоопределения является вопрос об уровнях данного процесса. В некоторых педагогических исследованиях российских авторов определение уровней самоопределения личности базируется на деятельностном подходе, согласно которому выделяют сенсорный (неосознанный, интуитивный) уровень, когнитивный (он базируется на некоторой сумме знаний) и деятельностный (деятельность человека согласуется с его знаниями) уровни жизненного самоопределения [7]. При этом в данном подходе отсутствует основной ценностно-целевой компонент, обеспечивающий личностно-развивающую направленность жизненного самоопределения.

В психологических и социологических исследованиях авторы чаще всего обращаются к зарубежной концепции кризиса идентичности и используют выделенные Дж. Марсиа 4 этапа развития идентичности, которые представляют собой степень жизненного самоопределения молодого человека:

- 1) этап неопределенной, размытой идентичности: индивид не столкнулся с кризисом идентичности;
- 2) этап досрочной, преждевременной идентичности: индивид включается в самоопределяющуюся деятельность, но не самостоятельно, а на основе чужого мнения;
- 3) этап моратория: индивид находится в процессе нормативного кризиса идентичности;
- 4) этап зрелой идентичности: кризис завершен, индивид переходит от поиска себя к самореализации [8].

Такой подход обоснован, но лишь в том случае, когда мы говорим о жизненном самоопределении как целостном процессе, который длится всю сознательную жизнь человека. В случаях решения конкретных педагогических задач жизненное самоопределение может рассматриваться в сензитивный период его формирования и развития – в старшем школьном возрасте. Выделять уровень зрелой идентичности (иными словами, социальной зрелости личности) в старшем школьном возрасте кажется нам преждевременным и нецелесообразным, поскольку молодые люди еще не вступили в самостоятельную жизнь, ими не совершен даже первый жизненно важный шаг – выбор будущей профессии.

Отсюда, опираясь на положения субъектно-деятельностного подхода и содержательную характеристику представленной модели, мы

выделили три уровня жизненного самоопределения молодого человека в старшем школьном возрасте: *пассивно-интуитивный*, *подражательно-поисковый* и *рефлексивно-деятельностный*. Данные уровни одновременно отражают этапы и способы жизненного самоопределения человека.

*Пассивно-интуитивный уровень* характерен для молодых людей, которые не выработали четких убеждений, идеалов. Они слабо представляют свой ресурсный потенциал. Их жизненные цели и планы не конкретны, перспектива будущего сужена. Такие люди не думают о своем будущем, ориентированы на настоящее, жизненный выбор чаще всего совершают неосознанно, интуитивно.

*Подражательно-поисковый уровень* жизненного самоопределения предполагает активный поиск молодым человеком своей жизненной позиции. Однако определение им путей и средств жизненного самоопределения осуществляется не самостоятельно, а на основе чужого авторитетного мнения. Отсюда жизненные цели и планы молодого человека еще не устойчивы, слабо ориентированы на личные принципы, убеждения, имеющиеся ресурсы и средства.

*Рефлексивно-деятельностный уровень* характерен для этапа активного самостоятельного самоопределения. Молодой человек самостоятельно выбирает из многочисленных вариантов тот, который ему подходит, при этом он оценивает и учитывает наличные средства и ресурсы, действует в соответствии с собственными целями, интересами, убеждениями и нравственными принципами.

**Заключение.** Следует отметить, что не каждый молодой человек достигает рефлексивно-деятельностного уровня жизненного самоопределения. Часто случается, что юноша безответственно относится к жизненно важным событиям в своей жизни или предоставляет право выбора значимым взрослым. Некоторые молодые люди «застревают» на первых двух этапах до конца своей жизни. Поэтому важно в педагогическом процессе создать условия, оптимизирующие процесс жизненного самоопределения личности, выделить и включить в практику те методы и средства, которые содействуют самоопределению молодых людей, помогают им совершать самостоятельный и ответственный жизненный выбор.

В заключение подчеркнем, что предложенные теоретические разработки являются попыткой решить круг обозначенных проблем. Тем не менее, представленная модель и уровни жизненного самоопределения в дальнейшем позволят разработать диагностический инструментарий, направленный на выяв-

ление уровня жизненного самоопределения личности, а также определить характеристики социально-педагогической деятельности как фактора, способствующего жизненному самоопределению, успешности личности в самостоятельной жизнедеятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1984.
2. Практическая психология образования : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. 4-е изд. СПб., 2004.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2002.
5. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. М., 1997.

6. Чупров В. И. Молодежь в обществе риска / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, К. Уильямс. 2-е изд. М., 2003.
7. Преснов А. А. Формирование экономических ориентаций старшеклассников : дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 1994.
8. Marcia J. E. Identity in Adolescence // Handbook of Adolescent Psychology / J. Adelson. N.Y., 1980.

#### SUMMARY

*The methodological aspects of the problem of person's life self-determination are investigated in the article. The actuality of this problem is conditioned by the change of demands to young people under modern conditions and also by the necessity to create the educational system for development high level self-determined person.*

*The autor's model of life self-determination is presented, described.*

УДК 37.036

**А. Ю. Бычков**

## **СОСТОЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МУЗЕЯХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ БЕЛАРУСИ (60–70-е гг. XX в.)**

**Введение.** Изменение целевых и идеологических ориентиров общественного сознания, смена парадигмы образования обусловили необходимость обращения к опыту прошлого для историко-педагогического обоснования стратегии развития национальной системы образования.

В статье рассматриваются различные формы организации работы школьных музеев среди них выставки, конкурсы, творческие вечера и др. по развитию художественного воспитания младших школьников в условиях школ-интернатов. В статье анализируются вопросы, связанные с проблемами развития художественного воспитания младших школьников.

Данные материалы могут быть использованы учителями, воспитателями и кружковыми работниками в современной практике работы учебных заведений такого типа.

**О формах художественного воспитания младших школьников в школах-интернатах.** Для того чтобы воспитать полноценного, всесторонне развитого человека недостаточно только передать ему некоторое количество знаний, которые можно использовать в практической жизни, необходимо развить его всесторонне, научить правильно воспринимать окружающий мир, дать основы изобразитель-

ной грамоты, которые позволят ему передавать окружающую нас красоту с помощью различных выразительных средств.

Одной из важнейших форм художественного воспитания школьников в 60-х гг. XX в. являлась работа по созданию различного типа школьных музеев, которая получила широкое распространение в школах-интернатах Беларуси. В основу их деятельности были положены следующие нормативные и государственные документы: положение «О республиканском смотре работы музеев В. И. Ленина, историко-краеведческих музеев школ, школ-интернатов, детских домов, внешкольных учреждений, посвященном 50-летию Советской власти» (март, 1965), а также постановления «О мерах по дальнейшему улучшению школьных музеев» (февраль, 1968); «О результатах конкурса на лучший гражданский музей» (март, 1973); «Об утверждении положения о школьном музее» (август, 1974); «О результатах республиканского смотра школьных музеев» (декабрь, 1977); положение «О школьном музее» (1974) и др.

Так из положения «О республиканском смотре работы музеев В. И. Ленина, историко-краеведческих музеев школ, школ-интернатов, детских домов, внешкольных учреждений, посвященном 50-летию Советской власти» (март, 1965) следует, что смотр музеев

проводился с целью улучшения их работы, изучения, обобщения, популяризации лучшего опыта работы, для более глубокого знакомства с возможностями музея в учебных и воспитательных целях. В одном из пунктов положения, согласно которого оценивалась деятельность музеев, имелись требования к видам экспонатов. Они могли быть представлены в виде фотоиллюстраций, различного рода эскизов, макетов, альбомов, коллекций, а также материалов фольклора, образцов белорусского народного творчества, предметов и материалов, которые характеризуют культуру и быт советских людей и т. д. [7, с. 27–31].

По результатам анализа архивных материалов можно отметить, что большинство экспозиций школьного музея, независимо от направления его работы, оформлялись при активном участии воспитанников школы. Так, к празднику «За честь школы» каждый учащийся Ряснянской школы-интерната изготовил творческую работу, которая демонстрировалась на выставке в школьном музее [3, д. 22, л. 11], а лучшие работы воспитанников Сморгонской школы-интерната нашли свое место в музее декоративно-прикладного искусства.

Периодически в школах-интернатах оформлялись сменные выставки как из репродукций картин известных художников, так и работ самих учащихся. Работы членов кружка изобразительного искусства Столбцовской школы-интерната оформлялись в виде выставки рисунков юных художников [5, д. 28, л. 43]. В Заславской школе-интернате функционировала постоянно действующая выставка репродукций картин художников, экспонаты которой периодически обновлялись, что являлось одним из положительных факторов, благодаря которому она пользовалась популярностью среди учеников и учителей школы-интерната [5, д. 29, л. 26].

В положении «О школьном музее» (1974) и постановлении «Об утверждении положения о школьном музее» (август, 1974) отмечалось, что по своему профилю музеи могут быть художественными, историческими, литературными и т. д. Музеи являлись центром историко-краеведческой работы школы и создавались по решению педагогического совета, при активном участии комитета комсомола и пионерской организации. Школа выделяла для музея помещение, которое подходило по всем условиям для экспозиции музея и его фондов. Фонды музея могли включать в себя материалы, которые характеризовали жизнь и творчество писателей, художников, композиторов, деятелей театрального и музыкального искусства, оригинальные произведения искусства

и авторские портреты (живопись, графика, гравюра, скульптура и т. д.). В экспозициях школьных музеев использовались произведения народного творчества (резьба, лепка, роспись, чеканка, вышивка, образцы ткачества и др.), фотографические материалы (оригинальные негативы, фотоотпечатки и т. д.) и т. д. [12, с. 18–23; 13, с. 26–30].

Положительное влияние школьных музеев на художественное воспитание учащихся школ-интернатов состояло в том, что они способствовали знакомству детей с историей родного края, изобразительного искусства и известными художниками. Широкое распространение в школах-интернатах Беларуси получили «Малые Третьяковки»; краеведческие музеи; музеи декоративно-прикладного искусства; собственные школьные выставки детских работ, часть из которых в дальнейшем составляла основу музеев детского декоративного или изобразительно-творчества.

Большой популярностью среди учащихся и преподавателей школ-интернатов пользовались «Школьные Третьяковки». Экспозиции оформлялись в виде стендов в специально для этого отведенных помещениях; репродукции картин могли быть развешены на стенах коридоров, классов. Практически во всех школах-интернатах Беларуси (Барановичская, Березинская, Борисовская, Бытенская, Витебская, Высоковская, Жабинковская, Заславская, Краснослободская, Нагорновская, Семково-Городокская, Телеханская и др.) в этот период были созданы собственные «Малые Третьяковки» или «Картинные галереи».

Так, в Телеханской школе-интернате был создан школьный музей изобразительного искусства, где были собраны репродукции лучших произведений живописи [4, д. 590, л. 441]. В это же время в Воложинской школе-интернате работала «Малая Третьяковка», благодаря которой ученики познакомились с произведениями знаменитых художников, научились правильно понимать и анализировать произведения искусства. В рамках музея в школе был создан кружок юных экскурсоводов [5, д. 68, л. 125].

Для формирования эстетических чувств младших школьников, а также умений различать действительно настоящие произведения искусства от подделок, в Семково-Городокской школе-интернате проводился ряд мероприятий: воспитанников школы-интерната знакомили с историей изобразительного искусства, основами изобразительной грамоты; проводили беседы о творчестве русских и советских художников (Маковского, Репина, Шишкина, Васнецова, Перова, Герасимова, Решетникова

и др.), знакомили с репродукциями картин Третьяковской галереи [5, д. 31, л. 13].

Художественное воспитание в Березинской школе-интернате осуществлялось через организацию творческих вечеров, посвященных художникам-пейзажистам, портретистам, баталистам; организовывались тематические выставки картин о Великой Отечественной войне, о русской природе и т. д. Организацией тематических выставок занимались воспитанники школы-интерната, которые посещали кружок экскурсоводов при школьном музее изобразительного искусства. Эти выставки получили широкое признание среди учеников школы-интерната. С каждой новой выставкой количество, а главное качество работ учащихся заметно улучшалось, о чем свидетельствуют отчеты Березинской школы-интерната [5, д. 69, л. 29, 30].

Для дальнейшего развития музейного дела в школах-интернатах 5 марта 1973 г. был организован и проведен конкурс на лучшую организацию работы гражданского музея. Так, по итогам конкурса отмечалось, что в период его прохождения коллективы музеев проводили активные поисковые работы, в результате чего многие из них пополнились интересными экспонатами. Музей Малоритской школы-интерната Брестской области был награжден первой премией, а Великолеченская школа-интернат награждена дипломом Министерства просвещения БССР.

В это же время были выявлены и некоторые недостатки в работе отдельных музеев. Так, не все музеи Беларуси в достаточной мере проводили работу по подготовке экскурсоводов из числа воспитанников школы-интерната и др. [10, с. 9–14]. Например, в Кричевской школе-интернате художественное воспитание осуществлялось на столь низком уровне, что воспитанники школы-интерната не были знакомы даже с самыми известными произведениями знаменитых художников. В то же время в школе было организовано 12 кружков, однако из них работало только два, остальные после непродолжительной работы были закрыты. С другой стороны, в школе был организован методический уголок, в котором находились разработки уроков, планы-конспекты внеклассных и общешкольных мероприятий, примерные планы воспитательной работы. Такое противоречие между проводимой в школе-интернате воспитательной работой и наличием методического материала, который мог быть полезен в ее организации, свидетельствует о формальном отношении коллектива школы к своим непосредственным обязанностям [1, д. 854, л. 44, 47]. Примерно в таком же положе-

нии находилось художественное воспитание и в Круглянской школе-интернате [1, д. 854, л. 52].

Положение «О школьном музее» (1974) включало в себя различные формы воспитательной работы, которые могли быть использованы учителями и воспитателями, а также руководителями музеев в своей педагогической деятельности. В помещении музея могли проводиться творческие вечера, встречи с интересными людьми, экскурсии, лекции, доклады, школьные конференции и т. д. Материалы музея могли использоваться учителями и воспитателями в организации учебно-воспитательной работы [12, с. 20].

Так, в Пружанской школе-интернате на уроках русского языка учительница широко использовала произведения советских и зарубежных художников, композиторов (репродукции картин, записи музыкальных произведений). В школе организовывались экскурсии в Москву (Третьяковская галерея), Ленинград (Эрмитаж), Минск (картинная галерея), Ружаны (курган Славы), Брест (крепость, краеведческий музей) и т. д. [4, д. 590, л. 358, 389, 392].

В Ряснянской школе-интернате неотъемлемой частью художественного воспитания были экскурсии в музеи, на природу, туристические походы по местам боевой славы. Немало было организовано и тематических вечеров, читательских конференций, встреч с ветеранами Великой Отечественной войны и труда. Систематически проводились беседы на эстетические темы, а также периодически пополнялась работами воспитанников постоянно действующая школьная выставка [3, д. 45, 78, 83, 90]. В Дрибинской школе-интернате имелся набор репродукций картин, которые в форме выставок регулярно демонстрировались воспитанникам школы-интерната [2, д. 27, л. 12].

К концу 70-х гг. школьные музеи, как одна из форм художественного воспитания стали, играть важную роль в художественном воспитании школьников, о чем свидетельствует постановление «О результатах республиканского смотра школьных музеев» (декабрь, 1977), из которого следует, что отделы народного просвещения, комитеты ЛКСМБ, советы по туризму и экскурсиях, педагогические коллективы школ-интернатов серьезно подошли к организации, активизации и совершенствованию деятельности школьных музеев, повышению их роли в художественном воспитании учащихся [14, с. 23–25].

В целом вся воспитательная работа, проводимая коллективами школ-интернатов, не могла положительно не отразиться на творческой инициативе воспитанников, которые, благодаря поддержке со стороны учителей, воспи-



тателей, руководителей кружков, руководителей школьных музеев и т. д., проявили себя в различных видах творческой деятельности, которая нашла свое отражение в выставках ВДНХ, конкурсах фотолюбителей, конкурсах и выставках изобразительного искусства и т. д.

Уже в 60-х гг. школы-интернаты принимали участие в различного рода конкурсах и выставках детского творчества, о чем свидетельствуют положения: «О результатах XIII республиканской выставки детского изобразительного творчества» (май, 1960); «О XIV республиканской выставке изобразительного творчества детей, посвященной 40-летию ЛКСМ Беларуси» (1960); «О республиканском конкурсе юных фотолюбителей и кинолюбителей, посвященная 40-летию всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина» (январь, 1961); постановление «О состоянии и мерах улучшения эстетического воспитания учеников в школах-интернатах Витебской области» (декабрь, 1963); «О результатах XVI республиканской выставки детского изобразительного творчества» (апрель, 1964) и др.

Так, из постановления «О результатах XIII республиканской выставки детского изобразительного творчества» (май, 1960) следует, что на XIII республиканской выставке было представлено 1175 детских работ, что указывало на большой интерес учеников к этому виду творчества.

В то же время работы многих учеников, как отмечалось в постановлении, не были проникнуты самобытностью свойственной белорусскому искусству. На выставке мало было представлено работ по тематике школьной программы, работ, посвященных героям литературных произведений и сказок, практически отсутствовали поделки из дерева, соломки и работы по инкрустации. Это свидетельствовало о слабой работе отдельных районов, городов, которые не уделяли должного внимания развитию детского изобразительного творчества [6, с. 41–42].

Организация каждой последующей выставки детского изобразительного творчества учитывала опыт проведения предыдущих, что положительно отражалось как на организации самой выставки, так и качестве исполнения детских работ. В положении XIV республиканской выставки детского изобразительного творчества говорилось о необходимости организовать работу так, чтобы она способствовала художественному воспитанию школьников и приобщала воспитанников к занятиям по изобразительному искусству, в чем несомненную помощь могли оказать выставки детского творчества, организованные в школах

и школах-интернатах по итогам работы кружков рисования, а также детей, которые самостоятельно занимаются изобразительной деятельностью.

На XIV республиканской выставке изобразительного искусства детей, посвященной 40-летию ЛКСМ Беларуси, планировалось представить детские работы, выполненные в различных видах и жанрах изобразительного искусства, таких как графика (карандаш, перо, акварель, гуашь, живопись, масло), скульптура (дерево, металл, глина, пластилин), натюрморт, портрет, а также художественное вязание, резьба по дереву, аппликация из соломки, роспись, керамика, мозаика и др. При отборе экспонатов на республиканскую выставку детского творчества учитывалась техника и мастерство исполнения в детских работах [6, 43–45].

Проведение республиканских выставок детского изобразительного творчества вошло в традицию, о чем свидетельствует подготовка к проведению очередной XXIII республиканской выставки детского изобразительного и прикладного творчества, которой в обязательном порядке предшествовали школьные, городские, районные, областные выставки детского творчества [9, с. 18–22]. Так, школьным отделом облоно, ОК ЛКСМБ г. Могилева было запланировано проведение областной выставки детского изобразительного и прикладного творчества, которая должна была быть проведена в мае 1971 г. и посвящалась 50-летию Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина [1, д. 1352, л. 164–166].

С целью дальнейшего улучшения художественного воспитания учащихся в Беларуси, коллегиями Министерства просвещения БССР, Министерства культуры БССР, правлениями союза художников БССР, союза писателей БССР, союза композиторов БССР был намечен ряд мероприятий по эстетическому воспитанию учеников на 1973–1980 гг.: увеличить количество факультативных занятий по изобразительному искусству, изучению истории изобразительного искусства; к 1980 г. закончить создание классов-кабинетов по изобразительному искусству, а также студий изобразительного и декоративного искусства; в школах проводить дни искусства; обеспечить учебные заведения материалами по изобразительному и прикладному искусству; создать в каждой области одну школу-интернат по музыке и изобразительному искусству; разработать рекомендации школам и внешкольным учреждениям по эстетическому воспитанию в учебной и внешкольной работе; подготовить и издать рекомендации по оформлению школьных интерьеров, учебных кабинетов и классов; под-

готовить и издать пособие для учителей и руководителей кружков и студий изобразительного и прикладного искусства школ, внешкольных учреждений «Особенности детского рисунка»; подготовить методические пособия по изобразительному искусству в помощь учителям 1–3 и 4–6 классов; подготовить учебные планы и программы для студий изобразительного искусства; подготовить положение и методические рекомендации по организации работы студий изобразительного искусства; ввести в практику работы областных и Минского городского института усовершенствования учителей курсовую переподготовку всех учителей изобразительного искусства, музыки и пения, руководителей кружков и студий; обеспечить школы и внешкольные учреждения преподавателями и руководителями кружков изобразительного и прикладного искусства; на базе Минского государственного педагогического института имени А. М. Горького провести семинары учителей музыки и пения, а на базе Витебского государственного института имени С. М. Кирова руководителей кружков и учителей изобразительного искусства и на базе этих учебных заведений создать постоянно действующие курсы; в областных центрах создать постоянно действующие семинары учителей и руководителей изобразительного искусства; провести республиканский смотр-конкурс на лучшее оформление школ; усилить контроль за состоянием эстетического воспитания учеников, оказать практическую помощь школам в организации этой работы и т. д. [11, с. 3–15].

В это же время, несмотря на мероприятия, направленные на улучшение художественного воспитания, администрация некоторых школ-интернатов не уделяла должного внимания внеклассной и внешкольной работе с воспитанниками. В результате некавалифицированного управления учебно-воспитательной работой ученики не получили необходимых теоретических знаний и практических умений в области изобразительного искусства.

Проблема укомплектования школ квалифицированными кадрами также не была полностью разрешена, школы-интернаты не были в полной мере укомплектованы учителями рисования. Не везде была создана продуманная система повышения квалификации учителей, не решена проблема текучести педагогических кадров и т. д.

С целью улучшения воспитательной работы в школах-интернатах была введена должность организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы, что в целом положительно отразилось на художественном воспитании детей. Об этом свидетельствует

постановление «О результатах развития народного просвещения за 1966–1970 гг. в Белорусской ССР и задачах органов народного просвещения в свете решения XXIV съезда КПСС» (апрель, 1971), в котором были даны рекомендации по методике проведения лабораторных и практических работ, экскурсий; привитию детям навыков самостоятельной работы и самообразования; развитию индивидуальных интересов и способностей учеников, для чего использовать предметные кружки, конкурсы, выставки. Головному управлению обеспечения Министерства просвещения БССР было поручено всесторонне изучить потребности школ и детских учреждений в оборудовании, инструментах, наглядных пособиях, материалах на последующие пять лет, а также систематически информировать учебные учреждения о наличии учебно-наглядных пособий и оборудовании. По возможности, областным, городским и районным отделам народного просвещения оказывать помощь организаторам внеклассной и внешкольной воспитательной работы в проведении воспитательной работы с учениками. В связи с этим до 1 июня 1971 г. областным, городским и районным отделам народного просвещения необходимо было составить уточненные планы переподготовки учителей, пионерских вожатых и т. д. [8, с. 3–14].

**Заключение.** Таким образом, на развитие художественного воспитания в условиях школ-интернатов (60–70-е гг. XX в.) оказало положительное влияние разнообразие форм и средств его организации в учебно-воспитательных учреждениях интернатного типа (на базе школьных музеев). Различные возможности школьных музеев способствовали знакомству учащихся как с изобразительным искусством и его историей, так и историей родного края, формированию и развитию художественного вкуса у воспитанников школ-интернатов, развитию их творческих способностей, практических умений и навыков и т. д.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. ГА Могилевской области, ф. 124, оп. 4, д. 854, 1352.
2. ГА Могилевской области, ф. 2817, оп. 1, д. 27.
3. ГА Могилевской области, ф. 2850, оп. 1, д. 22, 45, 78, 83, 90.
4. ГАБО, ф. 1041, оп. 1, д. 590.
5. ГАМО, ф. 1243, оп. 5, д. 28–29, 31, 68, 69.
6. Зборнік загадаў і інструкцый Міністэрства асветы БССР. 1960. № 9.
7. Зборнік загадаў і інструкцый Міністэрства асветы БССР. 1965. № 6.
8. Зборнік загадаў і інструкцый Міністэрства асветы БССР. 1971. № 8.
9. Зборнік загадаў і інструкцый Міністэрства асветы БССР. 1971. № 9.

- |   |                     |
|---|---------------------|
| 10. Збірник загадаў і інструкцый<br>БССР. 1973. № 5.  | Міністэрства асветы |
| 11. Збірник загадаў і інструкцый<br>БССР. 1973. № 11. | Міністэрства асветы |
| 12. Збірник загадаў і інструкцый<br>БССР. 1974. № 1.  | Міністэрства асветы |
| 13. Збірник загадаў і інструкцый<br>БССР. 1975. № 1.  | Міністэрства асветы |
| 14. Збірник загадаў і інструкцый<br>БССР. 1978. № 4.  | Міністэрства асветы |

## SUMMARY

*Various forms of art education of younger school-boys in schools-boarding (are considered by the example of work of school museums) which have been determined as a result of the lead analysis of archival materials. In article the basic directions of work of school museums used with a view of development of art education during the considered period (60–70 year XX century). Types of school museums are determined, etc.*

УДК 37.036–53.4

О. Н. Зыль

## МЕТОДОЛОГО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Введение.** Формирование направленности личности, определяющей отношение к культурному наследию, историческим достижениям, понимание себя, своего места в обществе приобретает в настоящее время особое значение. В педагогической науке идет активный поиск путей оптимизации этого процесса. Общеизвестным является факт влияния **интереса** на развитие личности. Он рассматривается как наиболее сильный стимул формирования активности детей, выступает средством оптимизации педагогического процесса, с одной стороны, и главной задачей, с другой. **Эстетический интерес** отличает от всех других видов духовных интересов его содержательная составляющая, ориентированная на постижение эстетических объектов и явлений реальности, способствующая возникновению творческих проявлений личности, стимулирующая развитие навыков художественной деятельности.

Особенности развития и становления эстетического интереса рассматривали в своих исследованиях С. А. Завальская (формирование эстетического интереса у будущих учителей), В. А. Родионова (учебный процесс как источник эстетических интересов подростков), Н. А. Зубачевская (формирование эстетического интереса у детей младшего школьного возраста) и др. Отдельные исследования посвящены особенностям эстетического развития личности и его становления на разных возрастных этапах (Б. М. Теплов, П. М. Якобсон, Н. А. Ветлугина, О. П. Котикова и др.), специфике эстетических отношений (А. И. Буров, Р. З. Апресян и др.), особенностям эстетиче-

ской культуры и деятельности (Л. И. Новикова, М. С. Каган, Б. М. Неменский, Д. Б. Кабалевский и др.), проблемам эстетического и художественного сознания (Э. В. Ильенков, В. К. Скатерщиков, Л. Н. Столович и др.), эстетического творчества (Н. И. Киященко, С. С. Гольдентрих и др.).

Проблема формирования эстетического интереса детей старшего дошкольного возраста до настоящего времени не была предметом научного исследования. Однако именно этот возраст характеризуется как наиболее благоприятный для восприятия ребенком эстетических объектов и явлений реальности, что является основой формирования эстетического интереса. Это обусловлено возможностью формирования у старшего дошкольника способности эмоционального сопереживания в процессе восприятия эстетического в искусстве и бытовых ситуациях, наличием навыков активного освоения опыта эстетической деятельности (Н. А. Ветлугина, О. П. Радынова). По сведениям Е. И. Изотовой и Е. В. Никифоровой [1, с. 77–78], именно в старшем дошкольном возрасте происходит процесс трансформации содержания эмоциональных переживаний ребенка, создающих возможности для формирования эстетического интереса. В этот период идет закладка так называемого эстетического тезауруса, в большой степени влияющего в последствии на формирование таких фундаментальных образований как эстетическое чувство, эстетический вкус, эстетический идеал.

**Феномен эстетического интереса и его место в системе категорий эстетики.** Несмотря на то, что понятие «эстетический

интерес» не раз являлось предметом научного рассмотрения, уже при первичном отборе и систематизации теоретических положений, касающихся данного феномена, мы столкнулись с рядом сложностей, значительно затрудняющих процесс исследования. Они были связаны главным образом с определением места понятия «эстетический интерес» в системе научного знания и в расхождениях, связанных с трактовкой изначальной сущности исследуемого феномена интереса как научной категории.

Еще в XVIII в. английский философ-утилитарист И. Бентам отмечал, что интерес – это одно из тех слов, которые не могут быть определены обычным способом, не имея более высокой родовой отнесенности (*not having any superior genus*) [2, с. 100]. Невозможность его определения означает, что категория интереса входит в число предельно широких и, как правило, сущностно оспариваемых понятий. В научных работах, посвященных исследованию данного феномена, отмечается, что это связано с принадлежностью рассматриваемой категории к особому высокообобщенному типу понятий, которые не допускают не только терминологизации как установления жестко-ограниченного значения и операционной непротиворечивости, использования в определенных областях человеческого знания и бытийных ситуациях, а также сколько-нибудь надежной конвенцианализации смысла как нормативного или прагматического согласия о пределах значения слова [2, с. 110]. Следовательно, для продолжения своего исследования, нам необходимо было определить место данного феномена в системе научных категорий.

В качестве основополагающего принципа мы использовали утверждение о том, что всякое начало есть та подвижная основа, на которой зиждется субординация понятий и то конкретное целое, различные формы проявления, модификации которых представляют все другие развитые понятия. В системе диалектической логики роль самой широкой категории играет действительность. Н. И. Крюковский своеобразным начальным бытием эстетического, ступенью, из которой начинается дальнейшее развитие всех эстетических категорий, считает эстетическое отношение, как отношение наиболее общее, поскольку при выходе за его пределы, эстетическое, как определенное свойство, исчезает [3, с. 100].

В контексте нашего исследования, заслуживает особого внимания систематизация проявлений эстетического отношения, предложенная А. Ф. Еремеевым. Основанием для данной классификации являются: качественное свое-

образие эстетического, способ существования эстетического отношения и особенности его бытия, которые рассматриваются на онтологическом, гносеологическом, аксиологическом, ценностно-ориентационном и практическом уровнях. Таким образом, эстетический интерес как одна из модификаций эстетического отношения зарождается на аксиологическом, проявляясь в дальнейшем на ценностно-ориентационном уровне, представляющем своеобразный «мост» от созерцания к действию, от периода становления и вызревания эстетических ценностей до периода активной и деятельностной ориентации в мире ценностей [4, с. 8].

В философских, эстетических и педагогических исследованиях понятие «эстетический интерес» употребляется достаточно редко, обычно в качестве синонима таких категорий как: «эстетическая потребность», в виде индикатора нужды и необходимости в эстетическом (Л. И. Божович, А. В. Петровский, Ю. В. Шаров, Э. Фромм, А. Маслоу); «эстетическое отношение», как начальная стадия развития эстетического интереса (В. Н. Мясичев, Н. Г. Морозова, А. Ж. Овчинникова, В. А. Филиппова); «эстетическая направленность», в качестве показателя активности, устойчивости, устремленности и сознательности личности (Г. И. Щукина, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). При этом оно не находит своего отражения практически ни в одной из рассмотренных нами систем эстетических категорий (классификации Ю. Б. Борева, А. Ф. Лосева, В. П. Шестакова, Е. С. Громова, К. В. Шохина и др.). В. А. Филиппова объясняет это тем, что эстетический интерес принадлежит не только идеальной форме эстетического отношения – эстетическому сознанию, но и эстетической деятельности в качестве ее мотива. А поскольку само это понятие недостаточно выяснено и спорным является вопрос о необходимости ее выделения как особого вида деятельности, то теоретически не актуализировалось и понятие эстетического интереса [5, с. 12]. Но существует и другое основание категориальной неопределенности эстетического интереса: это понятие не специфично эстетическое, педагогическое или же психологическое. Оно не относится к системе родовых, основных категорий, а принадлежит, по мнению Т. А. Савиловой, к «составным понятиям, которые не могут быть отнесены к системе центрального категориального аппарата» [6, с. 14–15].

Но, вместе с тем, понятие «эстетический интерес» является необходимым для объяснения процесса функционирования эстетического отношения и формирования эстетическо-

го сознания, так как является важным компонентом его структуры. Ю. Б. Борев, рассматривая взаимоотношения эстетических понятий с категориями, отмечает, что взаимодействие эстетических качеств в процессе художественного развития порождает новые формы эстетических понятий, которые со временем обретают категориальное значение. Именно «эстетическое многообразие и богатство действительности и искусства обуславливают выдвигание помимо традиционных и устойчивых категорий... новых эстетических категорий, ...отражающих свойства жизни и искусства» [7, с. 215]. Как отмечает В. А. Филиппова, в настоящее время наметилась тенденция выделения наряду с объективными эстетическими категориями, отражающими формы существования эстетического, субъективных категорий, отражающих человеческие состояния, переживания. Н. И. Крюковский причисляет к ним такие категории как эстетический вкус, эстетический идеал и др. [3, с. 246–247], относя их к классу основных категорий, отражающих состояние эстетического отношения в целом. Наряду с ними формируется класс не основных категорий, к которым относятся составные категории. Следовательно, эстетический интерес является субъективной не основной составной категорией эстетики. Таким образом, данный факт позволяет нам в дальнейшем при исследовании проблемы формирования эстетического интереса у детей старшего дошкольного возраста опираться не только на определенные педагогические принципы и закономерности психологического развития ребенка, но и на законы эстетики, раскрывающие существенные и необходимые связи, возникающие в процессе эстетической деятельности.

**Формирование эстетического интереса старших дошкольников с точки зрения закона художественного восприятия.** Закон художественного восприятия является специфическим законом искусства как высшей формы эстетического освоения действительности. Он раскрывает существенные и необходимые связи художественной рецепции и рассматривает эстетическое наслаждение как стимул творческой активности в процессе освоения эстетических объектов и явлений. Рассматривая структуру процесса художественного восприятия, В. В. Бычков выделяет эстетический интерес как первичную эмоцию, характеризующуюся комплексом эмоционально-психических процессов общей позитивной тональности, возбуждающих радостное ожидание развития духовного контакта [8, с. 100]. Таким образом, возникновение эстетического интереса можно считать отправной

точкой, «аккумулятором» становления творческой, эстетически направленной личности.

Для установления статуса эстетического интереса и определения путей его формирования в старшем дошкольном возрасте, мы подошли к нему как к одной из разновидностей интересов. Интерес – есть «стремление к познанию объекта или явления, к овладению тем или иным видом деятельности» [9, с.373]. Отличительным свойством всех духовных интересов, к каким относится и рассматриваемый феномен, является:

- избирательная направленность личности на те или иные предметы или явления действительности, стремление индивида заниматься приносящей удовольствие деятельностью;
- побуждение к активности, обеспечивающей интенсивное протекание всех психических процессов и продуктивность деятельности;
- субъект-объектная природа интереса, определяемая объектом действительности, представляющим ценность, значимость и необходимость для субъекта.

Анализ ряда исследований по проблеме формирования эстетического интереса (А. П. Головизин, М. С. Каган, О. П. Котикова, Е. Б. Колчина, В. А. Родионова, В. А. Филиппова и др.) позволил нам выделить следующие отличительные черты рассматриваемого феномена.

1. В психологической структуре эстетического интереса выделяют эмоциональный, интеллектуальный и волевой компоненты. Ядро эстетического интереса, в отличие от всех других, – эмоциональные процессы. Без эмоционального начала рациональное теряет свой смысл. Возникновение эстетического интереса, направленность личности на ее удовлетворение и результат связаны с переживанием и обусловлены им. Переживание и обнаруживает в предмете ее эстетическую ценность.
2. В эстетическом интересе осуществляется особая связь субъективного и объективного. В эстетических устремлениях человек познает свойства, непосредственно не содержащиеся в объекте восприятия. Они рождаются в отношении к нему субъекта и выступают для него как значимые, то есть субъективным является момент перерождения интереса в интерес эстетический, когда эстетическое явление осознается субъектом как ценность, благодаря чему интерес и становится эстетическим.
3. Особый характер субъект-объектных отношений обуславливает специфику предметной направленности эстетического интереса, который обращен не только к содер-

жанию, но и к тому как воплощено формой содержание.

4. Мотивационная сила эстетического интереса кроется в эмоционально-оценочном отношении личности, выражающей ее потребность в красоте и проявляющемся как переживание человеком своей причастности к красоте и гармонии мира, его организованности и упорядоченности.
5. Эстетический интерес возникает в ситуации эмоционального предвосхищения встречи с эстетическим объектом, стремления к преодолению «дефицита информации».

Перечисленные черты эстетического интереса позволяют определить его как особую форму познавательной потребности, обеспечивающую направленность личности на осознание художественной деятельности и первичную готовность к ней. В эстетическом интересе в единое целое объединяются элементы чувства, вкуса, идеала, которые и придают познавательной потребности ее содержательный смысл.

Особо подчеркнем, что эстетический интерес как осознанная потребность в восприятии и сотворении Красоты или ориентация на определенные способы ее удовлетворения предполагает высокий уровень духовного развития и формируется в более зрелом возрасте. Исследователь феномена эстетического интереса А. С. Роботова, отмечала, что понимание эстетического как объективной ценности возможно только человеком с определенным духовным опытом, формирование которого необходимо и возможно начинать на ранних этапах развития личности [10].

Процесс формирования эстетического интереса ребенка старшего дошкольного возраста основывается на его потребности во внешних впечатлениях. Именно оно является индикатором ценности объекта для ребенка и стимулом к деятельности в системе связей с окружающим миром. Природа эстетического интереса старшего дошкольника состоит в его эмоциональной отзывчивости на явления художественного мира и взаимодействия с окружающими в бытийных ситуациях, а успешность становления эстетического интереса напрямую зависит от его отношения к эстетическому как ценности уже на ранних стадиях личностного развития.

Процесс художественного восприятия ребенка, согласно соответствующего закона, творчески активен, протекает в глубине его сознания. Сложность формирования эстетического интереса заключается в том, что, являясь компонентом эстетического сознания, он наследует все трудности связанные с фор-

мированием данного феномена. Это связано с тем, как отмечал М. С. Каган, что «в реальной жизни и деятельности человека эстетическое сознание не выделено как особое, самостоятельное явление, оно растворено в повседневной работе человеческой психики, оно проявляется в поведении и действии, вплетенное в самые разнообразные неэстетические ситуации» [11, с.15].

Эстетический интерес старшего дошкольника формируется через действенно-активное погружение ребенка в уникальное аксиологическое пространство, приобщение его к переживанию прекрасного и уродливого, возвышенного и низменного, комического и трагического и, таким образом, утверждение эстетического измерения мира, основанного на осознании значимости всеобщей Гармонии. Интерпретация и оценка эстетического явления зависит от личностно преломленного культурного опыта и во многом определяется так называемым уровнем мироощущения ребенка.

Исследуя философскую сущность эстетического, В. М. Мартынов [12, с. 304] выделяет шесть типов мироощущений на пути постижения прекрасного, не соотнося их с различными возрастными характеристиками, но в которых четко прослеживается онтогенетическая линия, отражающая взаимосвязь иерархических уровней функционирования эстетических реалий. Первый тип и уровень мироощущения – *сензитивный*, соответствующий моменту рождения внутренней чувствительности. Второй – *эмотивный*, фиксирующий смещение акцента с эмпирической реальности на ценностные эмоции. Третий – *экспрессивный*, пробуждающий тягу к экстравагантному и причудливому. Четвертый – *рациональный*, основанный на силе разума и утверждающего незыблемость видимого бытия. Пятый – *полифонический*, отражающий синтез эмоционального и интеллектуального, открывающего многообразное звучание действительности. Шестой – *сакральный*, выходящий за рамки привычного, приобщающий к глубине Единого и реальности Абсолютного.

Преломляя философские идеи к сфере наших исследований в области дошкольной педагогики, мы ограничимся рассмотрением двух начальных уровней мироощущения, или как логичнее было бы называть их в контексте педагогического исследования, двух начальных уровней художественного восприятия, соответствующих периоду дошкольного детства. *Сензитивный* или же *сенсорный*, как определяет его автор, отображает момент непосредственного переживания гармонии форм, звукосочетаний, цветовых гамм, утверждаю-

щих стремление к украшению, декоративному оформлению предметов, осознанию значимости позитивных ощущений. Этот период соответствует формированию представлений ребенка об эстетическом как красивом и привлекательном. Для данного этапа характерно появление феномена **любопытства** как положительной, поверхностной, ситуативной и реактивной, способной вызвать удивление и восторг, но неустойчивой реакции ребенка на эстетический объект. На **эмотивном** уровне происходит углубление эмоциональных связей субъекта с гармоническими объектами, происходит процесс познания и культивирования различных эмоциональных состояний переживаемых ребенком, некоторое осознание им эстетической ценности предметов и явлений окружающего мира. На этом уровне развития личности ребенка начинается процесс выкристаллизации нового более совершенного, по сравнению с любопытством, уровня формирования эстетического интереса, особого рода эмоционального предпочтения ребенка – **любознательности**. Подчеркивая значение любознательности, В. С. Мерлин указывал, что помимо новизны, оригинальности, эмоциональной привлекательности и осознанности значения, происходит открытие неизвестных существенных свойств объекта, причин и закономерностей его существования. Любознательность отличается от любопытства большей широтой охвата объектов, избирательностью. **Интерес** же характеризуется достаточной устойчивостью, которая, закрепляясь, со временем становится особенностью личности и определенной действенностью, оказывающей влияние на жизнь и поступки человека, побуждающей к систематическим и целеустремленным поискам, активным и инициативным действиям. Основываясь на исследовании Г. И. Щукиной, мы рассматриваем любопытство и любознательность, проявляющиеся по отношению к эстетическим объектам и явлениям, как основные этапы формирования эстетического интереса у детей дошкольного возраста. Таким образом, осознанность интереса старшего дошкольника к эстетическому объекту может колебаться от сиюминутной кратковременной реакции, вызванной новизной или яркостью впечатлений и почти идентичной эмоциональному отклику на притягательный для него объект или явление, до осознанного стремления приобщения к прекрасному, его познанию и моделированию.

Опираясь на закон художественного восприятия, можно сделать вывод о том, что процесс формирования эстетического интереса у

детей старшего дошкольного возраста обладает следующими свойствами:

- восприятие эстетических объектов и явлений ребенком протекает в глубине его сознания и творчески активно;
- их интерпретация и оценка зависит от индивидуального культурного опыта ребенка, его эстетического тезауруса;
- эстетический интерес является стимулом познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста, своеобразным «аккумулятором» становления творческой, эстетически направленной личности.

**Заключение.** Исследуя феномен эстетического интереса, мы пришли к выводу, что данное понятие не может быть определено как специфически эстетическое, педагогическое или же психологическое. Оно является составным по своей структуре, а в процессе познания может рассматриваться в форме эстетического отношения, в качестве мотива деятельности, либо как направленность личности. Это порождает его категориальную неопределенность. Однако тенденции современного научного знания позволяют выделить эстетический интерес как субъективную категорию, не относящуюся к разряду основных, составную по своей структуре. Это дает возможность определить эстетический интерес как *субъективную не основную составную эстетическую категорию*. Данный факт позволяет нам рассматривать категорию эстетического интереса как одну из категорий эстетики и, следовательно, опираться в исследовании проблемы формирования эстетического интереса у детей старшего дошкольного возраста как на ее законы, в частности на закон художественного восприятия, так и на современные философские представления о сущности эстетического и его возможностей в формировании личности ребенка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М.; Издат. Центр «Академия», 2004.–288 с., 16 л. ил.
2. Ильин, М. Слова и смыслы / М. Ильин // Полис. – 1995. – № 2. – С.100 – 111.
3. Крюковский, Н. И. Основные эстетические категории. Опыт систематизации / Н. И. Крюковский.–Минск: Изд-во БГУ, 1974. – 288 с.
4. Еремеев, А. Ф. Лекции по марксистско-ленинской эстетике: в 4 ч. / А. Ф. Еремеев. – Свердловск, 1975. – Ч. 4. Природа эстетических модификаций. – 272с.
5. Филиппова, В. А. Эстетический интерес как проявление эстетического отношения / В. А. Филиппова // Эстетические категории и формирование гармоничного человека : тез. док. науч. конф., Петрозаводск 26–28 мая 1983 г. / Карельск. «Знак Почета» гос. пед ун-т; редкол.: В. М. Пи-

- воев (отв. ред.) [и др.]. – Петрозаводск. – КГПИ, – 1983. – С. 12 – 14.
6. Савилова, Т. А. Эстетические категории. Опыт классификации / Т. А. Савилова. – Киев; Одесса : Головна. Изд-во издат. Объединения «Вища школа», 1977. – 102 с.
  7. Борев, Ю.Б. Эстетика: в 2 т. / Ю. Б. Борев. – 5-е изд. – Смоленск: Русич, 1997. – Т. 1 – 576 с.
  8. Бычков, В. В. Эстетика / В. В. Бычков. – М.: Проект, 2003. – 384 с.
  9. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / редкол.: В. В. Давыдов (гл. ред.) [и др.]. – М.: Больш. Рос. энцикл., Т.1: А–М – 1993.–608 с.
  10. Роботова, А. С. Эстетическое воспитание дошкольников / А. С. Роботова // Домашнее воспитание [Электронный ресурс]. – 2003. – № 2. – Режим доступа: <http://www.parent.fio.ru/news.php?n=21697&c=2> – Дата доступа: 10.07.2006.
  11. Каган, М. С. Эстетическое сознание как феномен культуры / М. С. Каган // Культура и эстетическое сознание: межвуз. сб. науч. ст. / РИО Петрозав. гос. ун-та им. О. В. Куусинена. – Петрозаводск, 1989. – С. 15-22.
  12. Мартынов, В. Ф. Философия красоты / В. Ф. Мартынов. – Минск: ТетраСистемс, 1999. – 336 с.

#### SUMMARY

*The article is devoted to methodological approaches to the problem of forming of aesthetic interest at children of the senior preschool age.*

*The author analyzes phenomenon of aesthetic interest, defines its place in a system of aesthetics terms, explains the features of its forming process from the point of art perception view.*

УДК 37. 013. 46

**М. С. Кавалевіч**

## **ПРАФЕСІЙНАЕ САМАВЫЗНАЧЭННЕ АСОБЫ ЯК САЦЫЯЛЬНА-ЭКАНАМІЧНАЯ І ПСІХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНАЯ ПРАБЛЕМА: ПАРАЎНАЛЬНЫ АСПЕКТ**

**А**наліз псіхалага-педагагічнай літаратуры, апублікаванай у дарэформенны перыяд паказаў, што пры даследаванні праблемы прафесійнай арыентацыі амаль усе аўтары зыходзілі з пазіцыі неабходнасці ў забеспячэнні народнай гаспадаркі кадрамі. Перавага аддавалася дзяржаве перад патрэбамі асобы. Даследчыкі зыходзілі з канцэпцыі грамадскага інтарэсу як галоўнага стымулу пры прафесійным самавызначэнні. Вучні пры гэтым выступалі як аб'екты кіравання ў адпаведнасці з мэтамі і патрэбамі сістэмы. Свабода прафесійнага самавызначэння часта ігнаравалася. У такім падыходзе ёсць пагроза маніпулявання асобай, небяспека фарміравання чалавека-функцыянера, бяздумнага выканаўцы чужых загадаў. У аснове тэхнакратычнай тэхналогіі знаходзіцца прынцып мадыфікацыі паводзін аптанта ў патрэбным кірунку. Школа разглядаецца як установа, якая рэгулюе паводзіны дзяцей і моладзі, выпрацоўвае неабходныя ўстаноўкі на жыццёвае і прафесійнае самавызначэнне.

Прывядзенне сістэмы прафесійнага самавызначэння ў адпаведнасць з патрэбамі асобы і грамадства – адна з важнейшых праблем у сферы адукацыі, якая ўзнікла ў выніку яе дэмакратызацыі, складанасці сацыяльна-эканамічных пераўтварэнняў і абмежаванасці сродкаў на іх здзяйсненне.

Аналізуючы дарэформенную сістэму прафесійнай арыентацыі і прагназуючы новую, бу-

дзем мець на ўвазе, што, з аднаго боку, яна, як і сістэма адукацыі ў цэлым, павінна вырастаць з гістарычна склаўшыхся пераемных адукацыйных парадыгм, а з другога – быць прагнастычна накіраванай у будучыню, паколькі сучасныя школьнікі будуць здзяйсняць сваю траекторыю прафесійнага жыцця ў істотна новых умовах, якія адрозніваюцца ад іх сённяшняй вучэбна-пазнавальнай дзейнасці. Змяняцца і сацыяльна-эканамічныя ўмовы, у якіх будзе адбывацца іх прафесійнае станаўленне ў параўнанні з умовамі, у якіх ажыццяўляецца развіццё сучаснага прафесіянала.

Як вядома, праблема асобаснага і прафесійнага самавызначэння – гэта сацыяльна-эканамічная праблема і яе рашэнне ў многім залежыць ад эканамічнага і палітычнага ўкладу грамадства. Дарэформенная сістэма асобаснага і прафесійнага самавызначэння складвалася, з аднаго боку, ва ўмовах строгага планавання народнай гаспадаркі, а з другога, гэта быў час аўтарытарнай тэхнакратычнай педагогікі, у рамках якой самавызначэнне асобы не мыслілася без жорсткага кіраўніцтва вучнямі і было зведзена да фарміравання неабходных грамадству «функцыянальных» людзей-выканаўцаў, адаптаваных да жыцця ў дадзеных грамадскіх умовах і падрыхтаваных да выканання пэўных сацыяльных роляў. Савецкая педагогіка будавала адукацыйна-выхаваўчы і прафэрыентацыйны працэс як кіруемы і кантралюемы і дасканала вызначала мэты, задачы, сродкі,



метады і формы работы, прагназіруючы вынікі.

Заходнія вучоныя, якія стаяць на пазіцыі тэхнакратычнага падыходу таксама лічаць, што працэс выхавання асобы павінен быць мэтанакіраваным, кантралюемым і прыводзіць да запраектаваных вынікаў. У аснове такога падыходу біхевіярызм, згодна з якім асоба дзейнічае па формуле «стымул-рэакцыя», рэакцыя на розныя жыццёвыя сітуацыі. Актыўнасць асобы заключаецца ў пошуку станоўчага падмацавання з боку навакольнага асяроддзя, грамадства. Паўтараюцца толькі тыя ўчынкi, якія атрымалі станоўчую ацэнку і падмацаванне. Асновай тэхнакратычнага падыходу з'яўляецца прынцып мадыфікацыі паводзін вучня ў патрэбным кірунку.

Школа ў рамках тэхнакратычнага падыходу разглядаецца як установа, якая рэгулюе паводзіны, фарміруе сацыяльныя нормы, ідэалагічныя стандарты. Такая мадыфікацыйная метадыка мела бы права на існаванне, калі б яна не зводзілася да маніпулявання асобай, не грэбавала інтарэсамі, схільнасцямі, імкненнямі асобы да максімальнай самарэалізацыі. У такім жа выглядзе яна мае антыгуманны характар, паколькі не накіравана на развіццё асобы, якая знаходзіцца на службе ў бездухоўнага, усепадаўляючага духоўнага монстра [1, с. 125].

Тэхнакратычны падыход з'яўляўся асновай прафарыентацыйнай работы. Сутнасць такога падыходу: «Чалавек для грамадства, для дзяржавы», чалавек – вінцік у складаным гаспадарчым механізме, выканаўца, работнік, «кадр». Ва ўмовах чалавечага фактару ён павінен быў выконваць звышмэты – забяспечваць высокія тэмпы навукова-тэхнічнага прагрэсу ў эпоху навукова-тэхнічнай рэвалюцыі. «Зарыентаваць іх (выпускнікоў. – М. К.) на працу перш за ўсё ў галінах народнай гаспадаркі, найбольш важных для эканомікі краіны і адчуваючых патрэбу ў кадрах, загадзя прадумаць пытанне аб іх прафесійнай падрыхтоўцы – задача дзяржаўная. Пры яе вырашэнні трэба зыходзіць з патрэб вытворчасці», – пісаў тагачасны міністр асветы СССР М. А. Пракофьеў [7, с. 30]. Для ажыццяўлення гэтых мэт была распрацавана спецыяльная тэхналогія прафесійнай арыентацыі, якая ўключала прафесійную інфармацыю, прафесійную кансультацыю і прафесійную адаптацыю. Прафесійная інфармацыя набыла характар прафесійнай прапаганды і прафесійнай агітацыі. Такая сістэма прафарыентацыйнай работы дазваляла праграміраваць паводзіны маладых людзей і кіраваць іх фарміраваннем. Школьнікам давалі звесткі пра найбольш масавыя прафесіі, у якіх у дадзены момант, у дадзеным эканамічным раёне была найбольшая патрэба, агітуючы на паступленне ў не-

прэстыжныя ПТВ. Прапагандысты расказвалі не аб сутнасці прафесій і іх патрабаваннях да асобасных якасцей, здароўя, ведаў будучага прафесіянала, а аб рамантыцы навучання, мастацкіх гуртках, спартыўных секцыях, добрай сталоўцы ў вучылішчы.

Прафесійнае выхаванне было мэтанакіраваным уздзеяннем грамадства на прафесійнае самавызначэнне моладзі, фарміраванне патрэбнага грамадству чалавека. З дапамогай фарміруючай прафесійнай кансультацыі здзяйснялася карэкцыя выбару. У такой сістэме прафесійнай арыентацыі вялікую ролю мела адаптацыя, паколькі часта малады чалавек не быў гатовы да прапанаванай яму прафесійнай дзейнасці, не ведаў аб яе складанасцях і патрабаваннях, не ведаў або не даацэньваў сваіх магчымасцей або недахопаў, не ўмеў зарыентавацца ў сваіх здольнасцях і матывах. У сувязі з гэтым прапаноўвалася стварыць усе ўмовы для прывыкання, адаптацыі маладога арганізма да складаных, часта нечалавечых умоў жыцця. Цэлымі класамі маладыя людзі ішлі ў калгас, паднімалі цаліну. Жанчыны садзіліся за штурвал трактара, камбайна, касмічнага карабля, працавалі труба- або шпалаўкладчыкамі. Па інерцыі дэклараваўся тэзіс аб росце працоўнай актыўнасці, а яна фактычна з канца 80-х гг. пачала зніжацца, чалавечыя патрэбы падмяняліся дзяржаўнымі інтарэсамі, якія фактычна эксплуатавалі чалавечыя магчымасці. Вытворчасць была зарыентавана на вытворчасць, а не на чалавека і яго развіццё. Ініцыятыва была паралізавана, тэхналагічная самарэалізацыя забаранялася, выходы на высокі ўзроўні самаразвіцця не падтрымліваліся.

Вучоныя прапаведавалі канцэпцыю грамадскага інтарэсу як галоўнага стымулу ў рабоце, згодна з якой асабістае і грамадскае поўнасцю супадаюць пры сацыялізме. Практыка ўсё больш выяўляла імкненне да індывідуальнай і кааператывнай форм працоўнай дзейнасці. Тэорыя сцвярджала, што магчымасці для праўлення працоўнай ініцыятывы пашыраюцца, спасылаючыся на вялікую колькасць пачынанняў, а на самой справе мы сутыкнуліся са з'явай, якая атрымала назву «імітацыя працы» [6, с. 44]. У таталітарным грамадстве дзейнічаў пратэктывнізм, наменклатурны падыход і класавы прынцып падбору і растаноўкі кадраў. «Яны разбурылі прэстыж адукаванага чалавека, прынізілі ролю прафесіяналізму, значэнне спецыялістаў» [2, с. 75]

Тэарэтычна распрацоўваліся натхняючыя палажэнні: «праца як галоўная форма быцця чалавека», «праца як вобраз жыцця людзей», а практычна ўсё менш маладых людзей імкнулі-

ся пагрузіцца ў гэтае «прыгожае быццё», узяць за эталон працоўны вобраз жыцця, усё больш паяўлялася людзей з непрацоўнымі даходамі, «двайной мараллю». Востра стаяла праблема цяжучасці кадраў. Прычым, 70–80% «цяжучага кантынгенту» – рабочыя ва ўзросце 30 гадоў і больш, з іх 30–40% – да 20 гадоў. Агульныя страты па прычыне цяжучасці кадраў па краіне па даных НДІ працы складалі каля 5 млрд руб. у год. Калі толькі 1/5 частка гэтых страт узнікала з-за неадпаведнасці характару працы магчымасцям і схільнасцям працуючых, то і ў такім выпадку страты складуць 1 млрд рублёў [9, с. 35]. Нагадаем выказванне К. Маркса: «Адчужанасць працы ясна выяўляецца ў тым, што як толькі спыняецца фізічнае або іншае прымушэнне да працы, ад працы бягуць, як ад чумы» [4, с. 91]. Для ліквідацыі апісаных з'яў і была наладжана адпаведная сістэма прафесійнай арыентацыі.

У змест адукацыі былі ўключаны вынікі НТП. Была павялічана колькасць гадзін на вывучэнне прыродазнаўчых дысцыплін за кошт гуманітарных. У выніку такой дэгуманізацыі вучэбны працэс страціў выхаваўчыя асобасныя аспекты свайго існавання. Гуманітарныя веды паступова падмяняліся навукова-тэхнічнымі, вузка прафесіянальнымі. НТП абярнуўся сацыяльна-культурным рэгрэсам. Асоба пераўтваралася з асноўнага рухавіка культуры ў сродак вырашэння эканамічных і тэхнічных задач [8, с. 36–48]. Прафесіянальная арыентацыя разглядалася як спецыфічны кампанент механізма сацыялістычнага размеркавання сукупнай рабочай сілы па разнастайных сферах грамадскай вытворчасці.

«Тэхнічны вытворчы апарат стаў таталітарным у такой ступені, што вызначаў не толькі сацыяльна неабходныя прафесіі, уменні, устаноўкі, але таксама індывідуальныя патрэбы і чаканні» [3, с. 147]. Так званая сфарміраваная асоба пераўтварылася ў наяўнасць таго, хто яе сфарміраваў, у аб'ект кіравання і маніпуляцый. Поўнасьцю ігнаравалася старажытная ісціна, вядомая яшчэ Бл. Аўгусціну, што асоба нараджаецца пры рашэнні экзістэнцыяльнай задачы засваення і авалодання складанасцю асабістага быцця. Здзейсніўшы неадэкватнае прафесійнае самавызначэнне, не рэалізаваўшы свой прафесійны план, малады чалавек глядзеў на сваё працаўладкаванне як на няўдачу, як на правал асабістых планаў, працаваў без цікавасці. Адсутнасць схільнасцей да выбранай прафесіі не выклікала ў чалавека імкнення да павышэння прафесіяналізму. Часта ў такім выпадку пачыналіся працяглыя пошукі «сваёй» прафесіі, што

дорага абыходзілася і дзяржаве, і асобе. Незадаволенасць прафесіяй з'яўлялася галоўнай прычынай дэперсаналізацыі асобы, страты сэнсу сваёй дзейнасці. «Не ведаючы таго, што яму (чалавеку) трэба, ні таго, што ён павінен, чалавек, здаецца страціў яснае ўяўленне аб тым, чаго ж ён хоча. У выніку ён або хоча таго ж, чаго іншыя (канфармізм), або робіць тое, што іншыя хочуць ад яго (таталітарызм)» [10, с. 25]. Чалавек, які не знайшоў сэнсу ў жыцці, не толькі не шчаслівы, але і не жыццяздольны. Таму, «чалавечая годнасць не павінна дазваляць людзям самім выступаць сродкамі здзяйснення чаго-небудзь, станавіцца простымі прыладамі працоўных працэсаў, дэградзіраваць да выканання функцый сродкаў вытворчасці» [10, с. 240].

У такіх сацыяльна-эканамічных умовах прафесійная арыентацыя разглядалася як працэс неабходнага і магчымага кіраўніцтва асобай, як сістэма, выніковасць якой вызначалася ўзроўнем забеспячэння народнай гаспадаркі краіны высоккваліфікаванымі кадрамі. Дзеянне гэтай сістэмы прафесійнай арыентацыі знаходзілася ў прамой і неабходнай прычынна-выніковай сувязі з сацыяльным заказам грамадства, які праз многія каналы дэтэрмініруе функцыі кожнага структурнага падраздзялення сістэмы, кожнага элемента.

Такім чынам, сацыяльна-педагагічная мадэль прафесійнай арыентацыі рэалізавала патрабаванні грамадства выхаваць асобу з загадзя запланаванымі якасцямі, падпарадкаваць індывідуальныя імкненні, здольнасці патрэбам дзяржавы ў кадрах. Адукацыйны працэс быў зарыентаваны на стварэнне аднолькавых умоў для ўсіх, пры якіх кожны дасягае плануемых вынікаў. Суб'ектыўны вопыт вучня, яго імкненні, як правіла, не ўлічваліся. Сутнасць такой тэхналогіі добра вызначыла псіхолаг І. С. Якіманская: «Мне не цікава, які ты сёння, але я ведаю, якім ты павінен стаць і я гэтага даб'юся» [11].

У тагачаснай Пастанове ЦК КПСС і Савета Міністраў СССР адзначалася: «Ва ўмовах усеагульнай абавязковай сярэдняй адукацыі цяперашняе пастаноўка працоўнага навучання, выхавання і прафесійнай арыентацыі не адпавядае ўзрастаючым патрабаванням вытворчасці і навукова тэхнічнага прагрэсу. Многія выпускнікі школ уступаюць у жыццё без належнай працоўнай падрыхтоўкі, не маюць дастатковага ўяўлення аб асноўных масавых прафесіях і адчуваюць цяжкасці пры пераходзе на працу ў народную гаспадарку» [5; 8]. Было прызнана, што неабходна палепшыць падрыхтоўку моладзі да працы ў сферы матэрыяльнай вытворчасці.

Асаблівая ўвага надавалася фарміраванню ідэйных асноў прафесійнай арыентацыі, якасцей, неабходных для авалодання прафесіяй у адпаведнасці з патрэбамі канкрэтнага эканамічнага раёна. Фарміраваліся камуністычныя адносіны да выбару прафесіі з улікам неабходнасці авалодання спецыяльнасцю, якая мае першаступеннае значэнне для развіцця народнай гаспадаркі дадзенага эканамічнага раёна. Такім чынам рэалізавалася сацыяльная і эканамічная функцыі прафесійнай арыентацыі. Псіхалага-педагагічная і медыка-фізіялагічная часта толькі дэклараваліся.

Прафесійная арыентацыя была пабудавана на рэпрадуктыўным засваенні інфармацыі пра свет прафесій, патрэбы у кадрах, дыягностыкі інтарэсаў і схільнасцей, карэкцыі прафесійных планаў. З этапаў прафесійнай арыентацыі найбольшае значэнне набыла прафесійная інфармацыя. Метады прафесійнай арыентацыі – ў асноўным тлумачальна-ілюстратыўныя і рэпрадуктыўныя «проба сіл». Часцей за ўсё ўяўленні пра свет прафесій ніяк не суадносіліся з пазнаннем сябе, сваіх магчымасцей. Адсутнасць індывідуальнага падыходу, уліку пазнавальных інтарэсаў дзяцей і моладзі адлюстраваліся ў аднастайнасці відаў і тыпаў вучэбных устаноў, у выкарыстанні ў асноўным інфармацыйных, а не развіцёвых метадаў навучання. Асобныя школы і класы з паглыбленым вывучэннем прадметаў, шматлікія спецкурсы істотна не мянялі уніфікаваны вучэбна-выхаваўчы працэс, які быў зарыентаваны на сярэдняга вучня. У многіх выпадках прафесійнае самавызначэнне ажыццяўлялася інтуітыўна або «за кампанію», дапускаліся і іншыя памылкі: арыентацыя адразу на прафесію сярэдняй або вышэйшай кваліфікацыі; прадузятасць у адносінах да прэстыжнасці або непрыстыжнасці прафесіі; перанос адносін да чалавека – прадстаўніка той ці іншай прафесіі на саму прафесію; захапленне толькі знешнім або прыватным бокам прафесіі; атаясамліванне вучэбнага прадмета з прафесіяй [2, с. 74].

Аналіз дарэформеннай сістэмы прафесійнай арыентацыі дае магчымасць параўнання яе з новай сістэмай прафесійнай арыентацыі, якая пачынае складвацца ва ўмовах рыначнай эканомікі, з аднаго боку, і асобна-арыентаванай педагогікі, з другога (табл.).

Праведзены аналіз паказвае, што працэс прафесійнага самавызначэння мае шэраг адрозненняў, падыходаў у разуменні, ажыццяўленні, кіраванні ў розных сацыяльна-эканамічных умовах. Так, метадалагічны аспект пры вызначэнні зместу прафарыентацыйнай работы

ва ўмовах планавай сацыялістычнай эканомікі аддае прыярытэт інтарэсам і ідэалогіі дзяржавы. Пры пераходзе да сацыяльна-арыентаванай рыначнай эканомікі законы рынку працы, з аднаго боку, і пераход да асобна-арыентаванай парадыгмы адукацыі, з другога, уплываюць на змест і спосабы прафесійнага самавызначэння.

Сацыяльна-эканамічны аспект прафесійнага самавызначэння ў адным выпадку абпіраецца на планаванне патрэб гаспадаркі ў кадрах, у другім – адбываецца пераход да планавання прапаноў адукацыйных устаноў, пабудаваных на імкненні рэалізаваць асобныя патрэбы выпускнікоў. У псіхалага-педагагічным аспекце ва ўмовах сацыялістычнай эканомікі прафарыентацыя разглядаецца як сродак уздзеяння на асобу ў мэтах фарміравання запланаваных якасцей, ва ўмовах сацыяльна-арыентаванай рыначнай эканомікі прафесійнае самавызначэнне – гэта пераарыентацыя на Я-канцэпцыю асобы, яе патрэбы, імкненні да самарэалізацыі ў прафесійнай дзейнасці, выхаванне мабільнага, канкурэнтаздольнага працаўніка. Прафарыентацыя з сацыяльна-арыентаванай становіцца ўсё больш асобна-арыентаванай.

Такім чынам, праблема прафесійнага самавызначэння гэта сацыяльна-эканамічная праблема і яе вырашэнне ў многім залежыць ад эканамічнага і сацыяльнага ўкладу грамадства. У гэтым можна пераканацца, калі зрабіць параўнальны аналіз асноўных аспектаў прафесійнай арыентацыі ў розных сацыяльна-эканамічных умовах.

Новыя сацыяльна-эканамічныя адносіны, што складваюцца ў нашай рэспубліцы, а таксама пераход сістэмы адукацыі на новую асобна-арыентаваную парадыгму навучання яшчэ ў большай ступені выявілі неадпаведнасць дарэформеннай сістэмы прафесійнай арыентацыі, абвастрылі яе супрацьлегласці, на першы план паставілі праблему духоўнасці.

Як вядома, каб чалавек стаў чалавекам, ён павінен выйсці з прасторы прадметаў у прастору дзейнасці і жыццёвых сэнсаў. Выбар становіцца магчымым дзякуючы таму, што разам са знешняй асновай свайго развіцця ён мае і ўнутраную аснову, унутраны духоўны свет, які фарміруецца ў працэсе замены вітальных перажыванняў этычнымі каштоўнасцямі. Духоўнасць з'яўляецца рэгулятарам паводзін. Яна аб'ядноўвае прыроднае і сацыяльнае ў чалавеку, вызначае яго ўнутраную свабоду і сэнс жыцця.

## Параўнальны аналіз сістэм прафесійнай арыентацыі

Аспекты праф-самавызначэння	Ва ўмовах планавай сацыялістычнай эканомікі	Ва ўмовах сацыяльна і асобасна-арыентаванай рыначнай эканомікі
Метадалагічны	Канцэпцыя грамадскага інтарэсу як галоўнага стымулу прафесійнага самавызначэння: «Чалавек для грамаства, для дзяржавы», чалавек – вінецік у складаным гаспадарчым механізме, выканаўца, «кадр». Мэта прафесійнай арыентацыі: забяспечыць народную гаспадарку кадрамі, высокія тэмпы навукова-тэхнічнага прагрэсу. Фарміраванне здольнасцей і схільнасцей асобы носіць другасны характар	Пераход да новай парадыгмы грамадскага развіцця, пераарыентацыя на патрэбы асобы. Гуманізацыя грамадскіх структур. Усведамленне таго, што найбольшая каштоўнасць ад чалавека, які займаецца любімай справай. Эканамічны дабрабыт, сацыяльная стабільнасць забяспечваюцца высокай зацікаўленасцю прафесіяналаў, арганічным спалучэннем грамадскіх перспектыв з асобаснымі, поўнай аддачай любімай справе, магчымасцямі максімальнай самарэалізацыі ў прафесійнай дзейнасці. Законы рынку працы вызначаюць патрабаванні да будучага прафесіянала: мабільнасць, канкурэнтназдольнасць, высокі прафесіяналізм, ініцыятыўнасць, імкненне да разумнай рызыкі. Мэта прафесійнай арыентацыі: стварэнне аптымальных умоў для раскрыцця здольнасцей, схільнасцей асобы, стварэнне ўмоў для духоўнага развіцця, максімальнай самарэалізацыі ў прафесійнай дзейнасці
Сацыяльна-эканамічны	Планаванне патрэб народнай гаспадаркі ў кадрах. Прыярытэт патрэб дзяржавы перад патрэбамі асобы. Дэвальвацыя такіх чалавечых каштоўнасцей як задаткі, творчыя здольнасці, духоўнае багацце, жыццёвыя імкненні. Арыентацыя на рост інтэнсіўнасці працы. Гарантаванае права на бясплатную адукацыю і працаўладкаванне. Прафарыентацыя носіць сацыяльна-арыентаваны характар	Пераход ад планавання патрэб у кадрах да планавання прапанов. Грамадства зацікаўлена ў знаходжанні і рэалізацыі асобай свайго прызначэння. Што добра асобе, добра і грамадству. Прыватная ўласнасць, канкурэнцыя, беспрацоўе, дыферэнцыяцыя ў аплаце, раздзяленне грамадства на багатых і бедных. Павелічэнне часткі платных адукацыйных паслуг. Свабодная працаўладкаванне. Прызнанне таго, што інтэлект і тэхналагічнае ўмельства – сапраўдная крыніца нацыянальнага багацця. Прафарыентацыя з сацыяльна-арыентаванай становіцца ўсе больш асобасна-арыентаванай
Псіхалага-педагагічны	Школа – установа, якая рэгулюе паводзіны, фарміруе сацыяльныя нормы, ідэалагічныя стандарты і знаходзіцца на службе ў бездухоўнага, усепадаўляючага монстра – дзяржавы Галоўная задача школы: зарыентаваць выпускнікоў на выбар прафесій, у якіх у дадзены момант адчувае патрэбу народная гаспадарка, сфарміраваць асобу з загадзя запланаванымі якасцямі Арыентаванасць адукацыйнага працэсу на стварэнне аднолькавых умоў для ўсіх. Ігнараванне суб'ектыўнага вопыту вучняў. Адсутнасць індывідуальнага падыходу, аднастайнасць відаў і тыпаў вучэбных устаноў. Асоба выпускніка – аб'ект кіравання і маніпуляцый	Школа – установа, дзе ствараюцца ўмовы для самаразвіцця, самавызначэння і самарэалізацыі асобы. Асноўная задача аперэджальнай прафесійнай адаптацыі: аказаць педагагічную падтрымку аптанту ў яго прафесійным самавызначэнні, самапазнанні і самарэалізацыі. Дыферэнцыяцыя і індывідуалізацыя адукацыйнага працэсу, стварэнне інавацыйных навучальных устаноў. Прызнанне індывідуальнасці, самабытнасці, самакаштоўнасці чалавека. Прызнанне вучня галоўнай фігурай прафарыентацыйнага працэсу. Пераарыентацыя педагагічных уздзеянняў на патрэбы асобы, яе індывідуальнае развіццё, станаўленне прафесійнай самасвядомасці

Духоўная культура – зыходны пункт развіцця чалавека, яго самавызначэння. Самавызначэнне выступае як задача, патрабаванне, да якога суб'ект імкнецца. Духоўная культура – умова паспяховага развіцця і самавызначэння. Структура асобы вызначаецца не толькі прыроднымі задаткамі, але і сэнсамі культуры. Чалавек уваходзіць у сацыяльны свет не толькі пад уздзеяннем псіхалага-педагагічных сродкаў, а у працэсе жыццёвага самавызначэння, самарэалізацыі і самасцвярджэння.

Задача адукацыі ўзвысіць асобу над недасканаласцю рэальнасці жыцця, унутраную духоўнасць чалавека, унутраную дасканаласць чалавека супрацьпаставіць недасканаласці свету. Гэта задача вырашаецца пры наступных

умовах: 1) ствараюцца ўмовы для самастойнага выбару сістэмы каштоўнасцей на аснове дыялогу культур; 2) выхаванне ажыццяўляецца ў працэсе пераходу ад простага пераймання дарослым, умацавання аўтарытэту і норм маралі, адпаведных каштоўнасцей арыентацыі да свядомых, адказных паводзін. Пры гэтым увага канцэнтруецца як на аб'ектыўных, прыродных прадпасылках развіцця асобы, так і на сацыякультурных умовах яе жыцця.

## ЛІТАРАТУРА

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
2. Латыш Н. И. Образование на рубеже веков. – Минск: НИО, 1994. – 156 с.

3. Малькова Т. П., Фролова М. А. Введение в социальную философию : учеб. пособие для студ. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 188 с.
4. Маркс К. Экономические философские рукописи 1844 года. К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., 2-е изд. Т. 3.
5. О дальнейшем совершенствовании обучения и воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду. // Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР. Собрание Постановлений правительства СССР. – 1978. – № 1. – С. 8–10
6. Пекелис В. Д. Как найти себя : энциклопедия в 3 кн. которая поможет тебе стать сильнее, умнее, лучше / В. Пекелис. 2-е изд. – М.: Детская литература, 1988. – 348 с.
7. Прокофьев М. А. Совершенствование общеобразовательной системы в условиях научно-технической революции // Плановое хозяйство. – 1977. – № 7. – С. 30–37
8. Сильвестров В. В. Теория и история культуры в системе образовательной деятельности // Культура, традиция, образование. Вып. 1. М., 1990. – С. 36–48
9. Соловьев А. В. Профессиональная ориентация в аспекте экономики // Советская педагогика. – 1971. – № 10 – С. 34–40
10. Франкл В. Человек в поисках смысла : Сборник : пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 366с.
11. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

#### SUMMARY

*Theory and practice of professional orientation formed in the country under the conditions of planned economy and authoritative pedagogy are characterized in the article. The changes in the system of professional self-determination are revealed. The given problem is investigated withing the framework of educational system.*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОНФЛИКТНОСТИ СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТНЫХ КОНСТРУКТОВ С ПАРАМЕТРАМИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ**

Сегодня в психологической науке значительную роль играет категория субъекта. В ней воплощено всеохватывающее, наиболее широкое понимание человека, раскрывающее целостность всех его качеств: природных, индивидуальных, социальных. С точки зрения В. В. Знакова, повышенный интерес современных психологов к проблеме субъекта в значительной мере обусловлен эволюцией психологического знания: переходом от классической объяснительной парадигмы в сторону представлений о взаимной дополнительности психических закономерностей отражения действительности и порождения человеком новой реальности [3, с. 18]. Изучение взаимосвязи субъекта с миром в своей основе имеет проблему самосознания, представлений личности о собственной сущности, то есть Я-концепции. Особый интерес представляет исследование динамики данного личностного образования на протяжении жизненного пути человека. Решение задачи построения модели жизненного пути личности зависит от того, насколько полно изучен каждый период развития. Особенно это касается периода взрослости. Данных, касающихся особенностей развития личности в периоды взрослости, существует незначительное количество. Ученые говорят также о несомненном существовании нормативных кризисов (переходных периодов) в становлении зрелой личности, но на сегодняшний день в психологии еще недостаточно исследований, посвященных возрастным кризисам взрослости.

Критический возраст всегда связан с переоценкой ценностей, жизненных целей, а соответственно, и взглядов на самого себя, на собственные возможности [1]. Особый интерес представляет то, каким внутренним перестройкам подвержены интегральные личностные образования, такие как Я-концепция личности. Я-концепция есть система представлений индивида о самом себе, сопряженная

с их оценкой, являющаяся результатом постоянного процесса осознания себя, своих характеристик в различных жизненных ситуациях. Мы полагаем, что чем ближе находится личность к критическому периоду развития, тем сильнее выражена противоречивость внутри системы представлений личности о себе, и тем выше степень рассогласованности между структурными элементами Я-концепции, что проявляется в чувстве напряженности, тревоги, состоянии внутреннего конфликта. Преодолевая переходный рубеж развития, личность должна привести Я-концепцию в согласованное состояние.

Наше исследование основывается на изучении Я-концепции личности через пространство личностных конструктов. Метод личностных конструктов Дж. Келли является идеографической техникой, ориентированной на описание личности как особой уникальной ценности. ТРР позволяет выявлять и описывать качественные особенности индивидуального сознания, реконструировать систему смысловых параметров, лежащих в основе восприятия данным конкретным человеком себя и других людей, объектов и отношений [5, с. 20].

В основе метода лежит теория личностных конструктов, разработанная Дж. Келли. Личностный конструкт – это биполярная шкала оценивания, особое субъективное средство, сконструированное самим человеком, с помощью которого он выделяет, оценивает и прогнозирует события, организует свое поведение, «понимает» себя, других людей и окружающий мир.

Центральное понятие в теории Келли – понятие системы конструктов. Этим он подчеркивал, что конструкты – не изолированные образования, а всегда организованы в систему. В целом конструкты организованы таким образом, чтобы минимизировать несовместимости и несогласованности [6, с. 446]. Тем не менее, некоторые конструкты в системе могут находиться в конфликте с другими конструк-

тами и порождать у человека напряженность и трудности принятия решений. На наш взгляд, уровень конфликтности системы личностных конструктов отражает внутреннюю согласованность Я-концепции личности.

Мы полагаем, что Я-концепция формируется и преобразовывается в процессе самоактуализации личности, поэтому характеристики Я-концепции, а значит, и особенности системы конструктов, в терминах которых она рассматривается, взаимосвязаны с параметрами самоактуализации. Изучение тенденции к самореализации и самоактуализации имеет, на наш взгляд, особое значение в контексте исследования Я-концепции личности взрослого и ее динамики при переходах от критических к стабильному периоду. Любое компенсаторное использование возможности субъективной интерпретации происходящего, приводящее к возможности избирательного отношения к поступающей информации и ее устраивающей трактовке есть мощный ресурс поддержания устойчивости самости в целом и Я-концепции, в частности. Но какова бы ни была непосредственная цель этого процесса, конечная его цель состоит в обеспечении возможностей самоактуализации [2, с. 56].

Для изучения параметров самоактуализации личности мы обратились к гуманистической теории личности А. Маслоу, в рамках которой понятие самоактуализации обозначает прежде всего высшую бытийную потребность человеческой личности в противоположность дефицитарным потребностям нижележащих уровней [6, с. 496–497]. А. Маслоу охарактеризовал высшую потребность человека – потребность в самоактуализации – как стремление человека стать тем, кем он может стать. На основании собственного длительного наблюдения за людьми, которых, на его взгляд, можно было назвать самоактуализирующимися, А. Маслоу предложил перечень характеристик самоактуализирующейся личности, которые затем легли в основу шкал самоактуализационного теста и которые мы называем параметрами самоактуализации [4, с. 297–300].

Мы предполагаем, что отдельные характеристики самоактуализирующихся людей, которые одновременно выступают как параметры самоактуализации, связаны с характером отношений и взаимосвязей между личностными конструктами, складывающимися внутри их целостной системы. Самопринятие, способность ощущать жизнь «здесь и сейчас», креативное отношение к жизни, принятие бытийных ценностей и другие параметры, выступающие в качестве характеристик самоактуализирующейся личности, соответствуют наличию

у человека четко выстроенной системы приоритетов и ценностей, помогающей ему максимально безболезненно разрешать личностно значимые проблемные ситуации, и наличию четко организованной иерархии в системе личностных конструктов, низкому уровню конфликтности внутри ее.

**Гипотезой нашего исследования** выступило предположение о существовании обратной связи между конфликтностью системы личностных конструктов и параметрами самоактуализации личности.

**Характеристика контингента испытуемых и методов исследования.** В нашем исследовании приняли участие 56 человек в возрасте от 28 до 42 лет. По возрастному признаку испытуемые были разделены на три группы: 1-я – 28–32 лет (переходный, критический период), 2-я – 32–38 лет (стабильный период); 3-я – 38–42 лет (переходный, критический период).

Для выявления системы личностных конструктов нами была использована техника репертуарных решеток Дж. Келли (метод триад), а для анализа отношений между конструктами – имплицативная решетка и решетка сопротивления изменениям (резистивная решетка) Хинкла.

Для изучения параметров самоактуализации мы использовали адаптацию теста ROI (Э. Шостром) – вопросник САМОАЛ. Первый вариант САМОАЛ создавался в 1993–1994 гг., его стандартизация и валидизация проходила под руководством А. В. Лазукина [4, с. 284].

Первой задачей эксперимента было выявление личностных конструктов испытуемого, для чего мы использовали предложенный Дж. Келли классический метод триад. После процедуры выявления конструктов методом триад мы получили репертуарную матрицу, содержащую 18 личностных конструктов испытуемого (число конструктов соответствует числу предложенных триад).

Имплицативная решетка и решетка сопротивления изменениям (резистивная решетка) позволяют выявить особенности отношений между конструктами внутри их целостной системы. Имплицативная решетка заполняется испытуемым относительно самого себя, собственной личности. Она позволяет выявить иерархию (мощность) конструктов и получить показатель конфликтности этой иерархии, определить те наиболее значимые конструкты в системе, которые оказывают влияние на остальные и, соответственно, занимают в ней доминирующее (суперординатное) положение. Если у испытуемого исследуемые конструкты упорядочены в непротиворечивую иерархию, то мы имеем дело с хорошо организованной

системой, когда человек имеет четкие представления о том, что для него более, а что менее важно. Однако, если в системе есть противоречия, то испытуемый сталкивается в жизни с конфликтными ситуациями, когда он не может правильно выбрать основания для принятия решений. Если происходит так, что в одной ситуации конструкт занимает доминирующее положение (является суперординатным), а в другой ситуации попадает в подчиненную позицию (становится субординатным) по отношению к другому конструкту, который сам является субординатным, то возникает конфликт позиций, и иерархия нарушается. Анализ имплицативной решетки позволяет обнаружить такие противоречия и оценить общую имплицативную конфликтность системы конструктов. Резистивная решетка позволяет установить доминирование или предпочтение одних конструктов над другими в ситуации жесткого выбора. Но, если имплицативная решетка позволяет выявить уровень суперординатности конструкта (степень его влияния на остальные конструкты в системе), то резистивная решетка позволяет определить личностную значимость конструктов. В ситуации жесткого выбора, предлагаемой при заполнении резистивной решетки, испытуемый демонстрирует нам свою реальную иерархию ценностей. Наиболее значимое и ценное для него он будет стремиться сохранить, а менее ценным и важным будет жертвовать. Наиболее значимые для человека конструкты будут обладать устойчивостью и максимально сопротивляться изменениям. Поэтому показатель резистивной конфликтности будет указывать на наличие противоречий прежде всего в ценностно-смысловой сфере личности.

Таким образом, использование имплицативной и резистивной репертуарных решеток позволяет не просто выявить конструкты испытуемых, но и изучить особенности их организации в системе конструктов личности.

При заполнении имплицативной решетки испытуемому предлагалось сначала оценить самого себя по всем выявленным на предыдущем этапе конструктам, затем он должен был работать в соответствии с инструкцией: «Представьте, что Вы изменились по первому конструкту – перешли на противоположный его полюс. Вызовет ли это изменения по другим конструктам? Просмотрите оставшиеся конструкты и отметьте, по каким из них Вы изменитесь вследствие изменения по первому конструкту». Подобным образом испытуемый последовательно работал со всеми конструктами. После этого заполнялась резистивная решетка. Испытуемый работал по инструкции:

«Посмотрите на первый и второй конструкт. Представьте, что Вам необходимо измениться по одному из них – перейти на противоположный полюс. По какому конструкту Вы предпочтете не меняться? Выбор нужно сделать обязательно». Таким же образом испытуемый работал со всеми парами конструктов.

Опросник САМОАП содержит 100 пар утверждений, при заполнении испытуемому нужно из двух утверждений выбрать то, которое лучше всего согласуется с его представлениями, точнее отражает его мнения. Пункты опросника представляют следующие шкалы (параметры самоактуализации): 1) ориентация во времени; 2) ценности; 3) взгляд на природу человека; 4) потребность в познании; 5) креативность; 6) автономность; 7) спонтанность; 8) самопонимание; 9) аутосимпатия; 10) контактность; 11) гибкость в общении.

Для обработки результатов была использована компьютерная программа «Келли» (репертуарные решетки), разработанная В. И. Похилько и Н. Н. Страховым, а также пакет статистических программ STATISTICA 6.0.

**Результаты и их обсуждение.** Анализ корреляционных связей между показателями имплицативной и резистивной конфликтности и шкалами самоактуализации показал, что для группы испытуемых 28–32 лет существует обратная взаимосвязь между имплицативной конфликтностью и креативностью ( $R=-0,56$ ,  $p=0,05$ ). Креативность в контексте теории самоактуализации понимается как творческое отношение к жизни вообще, умение взглянуть на любую жизненную ситуацию по-новому, как своего рода «свежесть» восприятия. Поэтому можно предположить, что противоречия и конфликты в системе личностных конструктов, нарушение отношений «доминирование-подчинение» (субординатность-суперординатность) ведут к тому, что человек воспринимает жизненные ситуации однобоко, не выделяя в них главное и второстепенное, что мешает ему подходить к разрешению жизненных проблем творчески, ведет к шаблонному, стандартному восприятию жизни. Была также выявлена обратная взаимосвязь между резистивной конфликтностью и ценностями ( $R=-0,67$ ,  $p=0,05$ ). Параметр ценностей отражает то, насколько человек разделяет ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых Маслоу относил, например, добро, красоту, истину, целостность, уникальность, справедливость, самодостаточность и др. Резистивная конфликтность отражает противоречия в системе личностно значимых предпочтений, поэтому чем она выше, тем менее вероятно, что человек имеет четко выстроенную систему цен-



ностей и смыслов и в любых жизненных ситуациях руководствуется бытийными ценностями. Интересно, что данная связь проявилась именно в группе испытуемых 28–32 лет, поскольку данный переходный период в психологии часто называют кризисом смыслоутраты [1].

Установленная корреляционная зависимость для группы испытуемых 33–37 лет показала существование обратной связи между общим уровнем самоактуализации и имплицитивной конфликтностью ( $R=-0,35$ ,  $p=0,05$ ). Существует также обратная взаимосвязь между имплицитивной конфликтностью и креативностью, характерная и для предыдущей группы ( $R=-0,45$ ,  $p=0,02$ ), а также между имплицитивной конфликтностью и спонтанностью ( $R=-0,42$ ,  $p=0,04$ ). Спонтанность – качество, вытекающее из уверенности в себе и умения вести себя естественно, быть именно таким, каков ты есть на самом деле. Данная взаимосвязь показывает, что при дезорганизации системы конструктов, когда человек не способен разобраться ни в себе самом, ни в окружающем мире, спонтанное поведение становится невозможным. Для данной группы выявлена также обратная связь между резистивной конфликтностью и креативностью ( $R=-0,52$ ,  $p=0,008$ ), что свидетельствует о том, насколько структурированность ценностно-смысловой сферы важна для восприятия и оценки жизненных ситуаций.

Что касается группы испытуемых 38–42 лет, то при анализе корреляционных связей была обнаружена обратная связь между имплицитивной конфликтностью и автономностью ( $R=-0,47$ ,  $p=0,02$ ). Автономность, по мнению большинства гуманистических психологов, выступает критерием психического здоровья личности, ее цельности и полноты [4, с. 298]. Поскольку рассогласованность в системе предпочтений личности неизменно означает трудности в принятии решений, такая связь между конфликтностью и автономностью как самостоятельностью и независимостью личности становится очевидной. Причем наличие именно такой зависимости в период кризиса середины жизни может быть связано с переосмыслением личностью своей роли и места в мире,

определенным социальным статусом, изменением взглядов на собственное «Я» с точки зрения независимости собственного поведения, перестройкой мировоззрения в целом, характерных для данного переходного периода.

Таким образом, проведенное исследование показало, что между конфликтностью системы личностных конструктов и некоторыми из параметров самоактуализации (ценностями, креативностью, спонтанностью, автономностью) существует взаимосвязь. Для переходных периодов развития (28–32 и 38–42 года) в большей мере по сравнению со стабильным периодом характерна связь конфликтности с параметрами самоактуализации, относящимися к ценностно-смысловой сфере и отношению личности к себе, в то время как для стабильных периодов такая связь наблюдается с параметрами, характеризующими скорее поведение человека и его отношение к миру. Выдвинутое нами предположение о существовании обратной взаимосвязи между конфликтностью системы личностных конструктов (как имплицитивной, так и резистивной) и параметрами самоактуализации подтвердилось.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. А. Возрастная психология. М., 2000.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984.
3. Знаков В. В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психологический журнал. Т. 26. № 1. 2005.
4. Маслоу А. Психология бытия. М., 1997.
5. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руков-во по реперт. личностным методикам : пер. с англ. / общ. ред. Ю. М. Забродина, В. И. Похилько. М., 1987.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 2001.

#### SUMMARY

*The article deals with the problem of research into self-concept of personality in the period of middle adulthood. The author suggests the idea of studying this personal formation by means of G. Kelly's Repertory Grids method. The results of the research into correlation between conflicts in the system of personal constructs and parameters of self-actualization in critical and stable periods of middle adulthood are introduced.*

УДК 159.9.07

Г. В. Салаўёва

## МАТЫВАЦЫЯ ЯК ПСІХАЛАГІЧНАЯ КАТЭГОРЫЯ: ПРАБЛЕМЫ ТЭАРЭТЫЧНАГА І ЭКСПЕРЫМЕНТАЛЬНАГА ДАСЛЕДАВАННЯ

Навуковаму вывучэнню прычын актыўнасці (паводзін) чалавека і жывёлы, іх дэтэрмінацыі паклалі пачатак вялікія мысліцелі старажытнасці Арыстоцель, Геракліт, Дэмакрыт, Лукрэцый, Платон, Сакрат. Асаблівае значэнне надавалі патрэбнасцям як галоўным крыніцам актыўнасці чалавека матэрыялісты канца XVIII ст. Э. Кандыльяк, П. Гольбах, К. Гельвецій і інш. У 20-я гг. XX ст. з'яўляюцца тэорыі матывацыі, якія адносяцца толькі да чалавека (К. Левін, Г. Олпарт, М. Ланге, В. Бароўскі, Н. Вайтоніс і інш.). Як самастойная навуковая праблема пытанне пра патрэбнасці стала абмяркоўвацца ў псіхалогіі адносна нядаўна, у першай чвэрці XX ст. З таго часу з'явілася шмат розных пунктаў погляду на яго сутнасць – ад выключна біялагічных да сацыяльна-эканамічных і філасофскіх [8].

Мэта дадзенага тэарэтычнага даследавання – вызначыць асноўныя тэарэтычныя падыходы да вывучэння матывацыі як псіхалагічнай катэгорыі.

**Тэарэтычныя праблемы даследавання матывацыі.** У псіхалогіі часцей выкарыстоўваюцца тэрміны «матыў», «матывацыя» (Б. Ананьеў, Л. Анцыферава, Л. Бажовіч, А. Лявонцьеў, Б. Ломаў, К. Платонаў, С. Рубінштэйн, В. Шадрыкаў, П. Якабсон, Дж. Аткинсон, Б. Вайнер, Д. Маклеланд, Дж. Рэйнора, Х. Хекхаўзан). Аднак яны маюць даволі шырокі дыяпазон разумення. Большасць даследчыкаў у айчынай псіхалогіі (Л. Бажовіч, С. Рубінштэйн) разглядаюць матыў як асобны тып стымулятараў, якія адказваюць за чалавечыя паводзіны. Шматлікія аўтары (Л. Бажовіч, Б. Дадонаў, А. Лявонцьеў, К. Абухоўскі, А. Пятроўскі, Л. Сіманаў, Д. Узнадзэ, Э. Фернандэс і інш.), прааналізаваўшы чалавечыя патрэбнасці, менавіта ім надаюць галоўнае значэнне пры пошуках крыніц матывацыі. Шэраг аўтараў разглядаюць матывы як феномен унутранага жыцця чалавека, вельмі блізка да паняцця патрэбнасці (Л. Іцэльсон, К. Платонаў), а ў якасці матываў могуць выступаць псіхічныя працэсы, псіхічны стан і псіхічныя якасці асобы. В. Падмаркаў і інш. сцвярджаюць, што стымуляваць чалавека могуць або ўнутраныя фактары (патрэбнасці), або знешнія (заахвочванне, прыклад і інш.). А. Лявонцьеў, С. Рубінштэйн, Ю. Палайма, П. Пілаян і інш. зыходзяць з аб'ектыўнай адне-

сенасці патрэбнасці ў аб'ектыўна існуючых рэчах, з'явах, што выступаюць як прадметы дзейнасці суб'екта. Пры гэтым трэба адзначыць, што, напрыклад, тэорыя дзейнасці А. Лявонцьева характарызуецца прынцыповымі разыходжаннем і вызначэнні саміх патрэбнасцей (адрозніваюцца апрадмечаная патрэбнасць і неапрадмечаная) [11].

У цэлым названая аўтары лічаць, што асаблівае матывацыі паводзін вызначаюцца тым, адкуль выводзяцца прычыны гэтых паводзін. А. Маркава, С. Рубінштэйн, Е. Шорахава, П. Якабсон прытрымліваюцца меркавання, што адпаведна агульнай тэорыі матывацыі, яна не з'яўляецца механічнай, статыстычнай сумай асобных матываў, а разглядаецца як дынамічныя пабуджэнні рознага ўзроўню і плану ў іх рэальным спляценні і складанай узаемасувязі [9, с. 4]. Д. Кікнадзэ, А. Лявонцьеў, Д. Ломаў, К. Платонаў разглядаюць матывацыю ў сувязі з мэтамі дзейнасці, указваючы на магчымасць «зруху матыву на мэту» і мяркуючы пра іх першапачатковае несупадзенне, г. зн., што вынік дзеяння, якое першапачаткова матывавалася іншай мэтай, становіцца самастойнай каштоўнасцю, і ў далейшым дасягненне гэтага калісьці пабочнага выніку становіцца самастойным матывам [6, с. 298].

Апрача таго, аналіз навуковай літаратуры дазваляе казаць пра існаванне ў псіхалогіі таксама іншых тэрмінаў для вызначэння матывацыі. Так, К. Левін выкарыстоўвае тэрмін «моц», К. Хал – «патэнцыял рэакцыі», В. Эдвардс – «суб'ектыўна-чакаемая карысць», Е. Толмен – «вектар выканання». Д. Маклеланд і Дж. Аткинсон карыстаюцца тэрмінамі «тэндэнцыя» або непасрэдна «матывацыя» і лічаць імкненне індывіда да дасягнення галоўнай крыніцай актыўнасці.

Аналіз псіхалагічнай літаратуры дапамагае заўважыць некалькі кірункаў у развіцці ўяўленняў пра матывацыю. Пытанне пра ўсведамленне матываў атрымала грунтоўную распрацоўку ў тэорыі прадметнай дзейнасці А. Лявонцьева [11]. У якасці механізму ўсведамлення матываў разглядаецца працэс сэнсаўтварэння як спецыфічна-матывацыйная форма адлюстравання рэчаіснасці. А ў якасці «матывацыйнай складальнай» свядомасці выступае «асобны сэнс», з дапамогай якога адлюстроўваюцца матывацыйныя працэсы. Так, А. Лявонцьеў вылучае цэласную адзінку –

дзеінасць, што мае ў сваёй структуры працэсы, якія характарызуюцца рознымі ўзроўнямі арганізацыі. Разглядаючы матывацыйны бок дзейнасці, ён указвае на існаванне як неўсвядомленых кампанентаў (матыў), так і ўсвядомленых чалавекам (мэта, прадугадванне). А. Лявонцьеў паказаў неабходнасць аналізу сістэмных сувязей дзейнасці, звярнуў увагу на працэс увязвання ў адно цэлае аб'ектных і суб'ектных палюсоў дзейнасці. Для А. Лявонцьева асоба выступае ўнутраным момантам дзейнасці. Пры апісанні структуры асобы ён падкрэсліваў існаванне матывацыйных ліній, а таксама іерархізацыю матываў.

Паводле С. Рубінштэйна, асноўны пазітыўны змест палажэння пра адзінства свядомасці і дзейнасці заключаецца ў сцвярджэнні іх узаемнасці і ўзаемаабумоўленасці. Уключэнне свядомасці ў дэтэрмінацыю дзейнасці чалавека нараджае яе спецыфічны тып, утвараючы пры гэтым істотны кампанент дэтэрмінацыі. «Дэтэрмінацыя праз матывацыю – гэта дэтэрмінацыя праз значнасць з'яў для чалавека» [19, с. 288]. Усё гэта дазволіла паставіць пытанне пра матывацыю мэтанакіраванай дзейнасці. Паняцце матывацыі ён разглядаў у шырокім сэнсе як псіхічную дэтэрмінацыю наогул. С. Рубінштэйн канкрэтызаваў этапы ўзнікнення пабуджэння, дынамічных тэндэнцый, прыняцця рашэнняў, пастаноўкі мэты (г. зн. этапы матывацыйнага працэсу), сцвярджаючы, што менавіта матывы, дынамічныя тэндэнцыі з'яўляюцца ядром асобы.

Не менш важнай лічыцца праблема авалодання чалавекам сваімі паводзінамі, дзе праблема матывацыі як дэтэрмінацыі дзейнасці шчыльна пераплятаецца з праблемай валявой рэгуляцыі. Паводле Л. Выгоцкага [с. 278], паводзіны вызначаюцца сітуацыямі і, зыходзячы з гэтага, ключ да авалодання паводзінамі заключаецца ў авалоданні сітуацыямі. Чалавек пры дапамозе свядомасці актыўна шукае ў свеце стымулы, якія могуць ператварацца ў сістэме дзейснай асобы ў матывы яе паводзін і выклікаць адпаведныя дзеянні. Так, чалавек на вышэйшых узроўнях арганізацыі сваёй дзейнасці ажыццяўляе яе «самаматывацыю».

В. Мясішчаў раскрывае ў валявых працэсах некаторыя аспекты дынамікі матывацыі. Валявыя працэсы разглядаюцца ім як спосаб рэалізацыі патрэбнасці. У структуры валявога акта матывы выступаюць як падстава дзейнасці і з'яўляюцца адносінамі да аб'екта дзейнасці. Для В. Мясішчава адносіны, якія з'яўляюцца матывацыйнымі ўтварэннямі асобы, выступаюць яе ўстойлівымі характэрналагічнымі асаблівасцямі, якія не губляюць сваёй дынамікі [13]. Д. Узнадзэ даволі падрабязна аналізуе

валявыя працэсы, выкарыстоўваючы паняцці ўстаноўкі, матываў, матывацыі, хоць пры гэтым апошняе паняцце ён разумее вельмі вузка, менавіта, як выбар устаноўкі [20].

Некаторыя псіхолагі схільныя бачыць пачаткі чалавечых матываў у іх біялагічнай аснове. Так, У. Макдаўгал, З. Фрэйд, Э. Дафі і інш. абгрунтоўвалі палажэнне пра прыроджаны характар матывацыі, якая, на іх думку, звязана з інстынктамі. Аднак трэба ўлічваць, што дэтэрмінанты чалавечай матывацыі, як сцвярджалі З. Фрэйд і інш., трэба шукаць таксама ў матэрыяльных працэсах, ва ўзаемадзеянні індывіда з атачэннем. Фізіялагічныя механізмы з'яўляюцца асновай тэорыі матывацыі Д. Берлайна, К. Прыбрама, І. Браўн і інш.

А. Маслоу, адыходзячы ад фізіялагічных канцэпцый і ігнаруючы сацыяльную дэтэрмінацыю, вызначае крыніцу актыўнасці ў бесперапынным імкненні да самаактуалізацыі, да самавыяўлення (тэорыі матывацыі, звязаныя з патрэбнасцямі). Р. Кетэлам вылучаюцца тры тыпы дыспазіцый, такія як здольнасці чалавека, якія праяўляюцца ў залежнасці ад канкрэтнай сітуацыі, яго тэмперамент, незалежны ад сітуацыі, і дынамічную дыспазіцыю. Пад апошняй трэба разумець матывы, прысутнасць і багацце якіх залежыць ад пабуджальных характарыстык актуальнай сітуацыі (кагнітыўныя тэорыі матывацыі). Напрыклад, К. Хал тлумачыў паводзіны на падставе сувязі «стымул-рэакцыя». Адпаведна дадзенай пазіцыі, асновай паводзін з'яўляюцца фізіялагічныя матывы. У далейшым было выяўлена, што арганізм дзейнічае іншым разам без выразнай знешняй стымуляцыі. Было выказана меркаванне, што дзейнасць чалавека абумоўлена ўнутраным станам арганізма. У гэтым месцы з'яўляюцца паняцці пабуджальнай моцы і патрэбнасці. Іншыя тэорыі матывацыі грунтуюцца на ўяўленні, адпаведна якому людзі з'яўляюцца складанымі энергетычнымі сістэмамі. Так, З. Фрэйд лічыў, што паводзіны чалавека актывізуюцца адзінай энергіяй. Ён жа пераклаў агульны прынцып захавання энергіі на мову псіхалагічных тэрмінаў і прыйшоў да высновы, што крыніцай псіхічнай энергіі з'яўляецца нейрафізіялагічны стан узбуджэння. Такім чынам, мэта кожнай формы паводзін індывіда заключаецца ў змяншэнні непрыемнага напружання. Паводле З. Фрэйда, матывацыя чалавека грунтуецца на энергіі ўзбуджэння, выкліканай патрэбнасцю. Асноўная маса псіхічнай энергіі, якую выпрацоўвае арганізм, накіроўваецца на дзейнасць, якая дазваляе паніжаць узровень узбуджэння, выкліканага патрэбнасцю.

Паводле А. Адлера, асноўным матывам чалавечай дзейнасці з'яўляецца патрэбнасць

у кампенсачыі чалавечага пачуцця ўласнай непаўнаважнасці, якое перажывалася ў дзяцінстве. А. Адлер прыйшоў да высновы, што імкненне да дамінавання з'яўляецца фундаментальным законам чалавечага жыцця, што гэта адзіны матыў, а не камбінацыя асобных пабуджэнняў.

Такім чынам, даследаванне пытанняў матывацыі чалавечай дзейнасці ў айчыннай псіхалогіі вядзецца пераважна ў межах тэарэтыка-асабовага кірунку на аснове дзейснага падыходу да вывучэння псіхікі. Тэрмін «матывацыя» ў сучаснай псіхалогіі выкарыстоўваецца ў дваякім сэнсе – дзеля пазначэння сістэмы фактараў, якія дэтэрмінуюць паводзіны [7; 10; 14; 15; 21], і як характарыстыка працэсу, які стымулюе і падтрымлівае актыўнасць паводзін на пэўным узроўні [4, 14, 21]. Вялікая ўвага надаецца праблеме дэтэрмінацыі дзейнасці суб'екта, калі ролю рэгулятара адыгрывае свядомасць, а дзейнасць разглядаецца як умова фарміравання свядомасці. Іншымі словамі, палажэнне айчыннай псіхалогіі пра «дэтэрмінацыю праз матывацыю» значыць толькі тое, што падчас жыццядзейнасці чалавек свядома асэнсоўвае жыццёвыя абставіны і робіць свядомы выбар уласнага жыццёвага шляху.

Аналіз псіхалагічнай літаратуры паказаў, што ў замежнай псіхалогіі існуе разрыў паміж матывацыяй і выкананнем дзеяння. У якасці паняцця, якое запаўняе гэты разрыў, прапануецца паняцце кантролю за дзеяннем. Што датычыць поглядаў айчынных даследчыкаў, то тут развіваецца прынцыпова іншы падыход. Фарміраванне і рэалізацыя намеру дзеяння разглядаецца як адзіны працэс (што адпавядае прынцыпу адзінства псіхікі і дзейнасці). Намеры фармулююцца ў працэсе дзейнасці асобы, пры гэтым у поле яе дзейнасці трапляюць прадметы, якія набываюць пэўны сэнс у кантэксце самой дзейнасці. Паводле Л. Выгоцкага [5, с. 220], «успрымаць рэчы па-іншаму, адначасова азначае набыццё іншых магчымасцей дзеяння ў адносінах да іх». Так, рэалізацыя пэўнай магчымасці адбываецца ў адпаведнасці з іерархічнай арганізацыяй унутраных матывацыйных тэндэнцый. Важна тое, што чалавек на пачатку разглядаецца як ініцыятыўная істота сацыяльнай прыроды, якая валодае рознымі магчымасцямі дзеяння ў адносінах да прадмета. Выконваючы пэўную дзейнасць, чалавек ў стане адкрыць новыя магчымасці ператварэння прадмета, а гэта вядзе да фарміравання новых мэт, дзеянняў, што цалкам заканамерна, да трансфармацыі самой дзейнасці. Аднак трэба адзначыць, што тут кантроль і выкананне прадстаўлены ў арганічным адзінстве. Зыходзячы з гэтага, фарміраванне мэты ўяўляе

сабой неабходны сацыяльна дэтэрмінаваны працэс, які ажыццяўляецца ў выніку стваральнай дзейнасці асобы.

Закранаючы пытанне пра функцыі матывацыі, трэба адзначыць, што і тут адсутнічае адзінства. Р. Вудварс, К. Хал, К. Спенс, Е. Толмэн і шэраг іншых даследчыкаў абмяжоўваюць матывацыю функцый энергетызацыі і трактуюць яе накіроўваючую функцыю як структуру навучэння. Іншага пункту погляду прытрымліваецца К. Левін, які сцвярджае, што патрэбнасці (пабуджальныя пераменныя) і валентнасці (вектарныя пераменныя) – гэта складальныя адзінага цэласнага працэсу. П. Янгу належыць адно з найбольш пашыраных у замежнай псіхалогіі азначэнняў матывацыі. Псіхалогія матывацыі – гэта даследаванне ўмоў, якія пабуджаюць і рэгулююць чалавечыя паводзіны. К. Мадсен робіць іншае азначэнне матывацыі, хоць яго пазіцыі грунтуецца на поглядах П. Янга. Матывацыя – гэта сукупнасць усіх пераменных, якія пабуджаюць, падтрымліваюць і накіроўваюць паводзіны. Падобную пазіцыю займае адзін з буйнейшых спецыялістаў у гэтай галіне – Дж. Аткинсон. Адпаведна яго даследаванням, псіхалогія матывацыі павінна вывучаць працэсы, якія вызначаюць абранасць, інтэнсіўнасць і ўстойлівасць паводзін. Традыцыйна ў айчыннай псіхалогіі матывам надаваўся шэраг функцый: пабуджэнне і накіроўванне дзейнасці, яе стымуляванне і рэгуляцыя. Дзякуючы тэорыі прадметнай дзейнасці А. Лявонцьева функцыі матывацыі пашырыліся, і аб'ектам даследавання стала яшчэ адна спецыфічная функцыя – сэнсаўтваральная. Яна звязана з ацэнкай жыццёвых абставін і мяркуемых дзеянняў асобы, наданнем гэтым дзеянням «асабовага сэнсу».

На сённяшні дзень у псіхалогіі матывацыі існуе ўстойлівае меркаванне, што шэраг падыходаў да вывучэння матывацыі (напрыклад, кагнітыўны, дынамічны, фізіялагічны) дапаўняюць адзін аднаго і, адпаведна, могуць быць аб'яднаны. Пры гэтым трэба ўлічваць, што ўсе магчымыя супярэчнасці паміж імі можна ліквідаваць, а галоўная ўвага павінна быць сканцэнтравана на даследаванні спецыфічных умоў, пры якіх тыя або іншыя прынцыпы рэгулююць дзейнасць. Адначасова падкрэсліваецца, што дынамічны і кагнітыўны працэсы цесна ўзаемазвязаныя. У апошні час у сучаснай псіхалогіі матывацыі ідзе інтэнсіўная праца па вылучэнні сувязей паміж матывацыйнымі, паводзіннымі і асабовымі аспектамі псіхічнага цэлага [3, с. 100–101].

Грунтуючыся на выказаных палажэннях, можна сцвярджаць, што погляды на сутнасць матыву і сам працэс матывацыі істотна

адрозніваюцца. Аднак усе яны сыходзяцца ў адным: матывам лічыцца які-небудзь адзін канкрэтны псіхалагічны феномен (розны ў розных аўтараў). Большасць псіхолагаў пагаджаюцца з наступнымі поглядамі на матыву; як на пабуджэнне, на патрэбнасць, на мэту, на намер, на якасці асобы, на стан. Так, у псіхалагічнай літаратуры апісаны цэлы шэраг матывацыйных утварэнняў. Тэрмін «матывацыя» з'яўляецца вытворным ад «матыву» і азначае сукупнасць працэсаў фарміравання, функцыянавання, узаемадзеяння людзей [12, с. 8]. Пра матывацыю гавораць, напрыклад, маючы на ўвазе комплекс розных матываў, якія кіруюць пэўнай дзейнасцю на працягу некаторага часу. У шэрагу выпадкаў «матывацыя» і «матыву» з'яўляюцца сінонімамі. Але найчасцей матыву разглядаецца як адна з галоўных дэтэрмінант матывацыі. Пры гэтым тэрміны «матыву» і «матывацыя» трактуюцца неадназначна і выкарыстоўваюцца для тлумачэння розных феноменаў. У адным выпадку, гэта сукупнасць фактараў, якія падтрымліваюць і накіроўваюць, іншымі словамі, вызначаюць паводзіны (К. Мадсен, Ж. Годфруа), у другім – як сукупнасць матываў (К. Платонаў), у трэцім – як пабуджэнне, што выклікае актыўнасць арганізма і вызначае яе кірунак. Акрамя таго, матывацыя разглядаецца як працэс псіхічнай рэгуляцыі канкрэтнай дзейнасці (М. Магамед-Эмінаў), як працэс дзеяння матыву і як механізм, які вызначае ўзнікненне, кірунак і спосабы ажыццяўлення канкрэтных форм дзейнасці (І. Джыдар'ян), як сукупная сістэма працэсаў, што адказваюць за пабуджэнне і дзейнасць (В. Вілюнас), як дынамічны працэс фарміравання матыву ў якасці падмурка ўчынку (Я. Ільін). Як у айчынных, так і ў замежных даследаваннях пры вылучэнні феномена матывацыі многія псіхологі адзначаюць, што працэсы матывацыі ўключаюць мэтаўтварэнне, працэсы рашэння і кагнітыўныя працэсы.

**Эксперыментальныя праблемы даследавання матывацыі.** Выяўленне падставы дзеянняў і ўчынкаў чалавека – праблема неадназначная, звязаная як з аб'ектыўнымі, так і з суб'ектыўнымі цяжкасцямі. Аднак у шэрагу выпадкаў матывы чалавечай дзейнасці настолькі відавочныя, што не патрабуюць вывучэння. Разам з тым, павярхоўны аналіз дае надта мала інфармацыі для разумення духоўнага свету чалавека, яго матывацыйнай сферы, а галоўнае – не дазваляе прагназіраваць яго паводзіны ў іншых сітуацыях.

Даследаванне псіхічнага стану чалавека патрабуе таксама адказу на наступныя пытанні: «Якія патрэбнасці, звычкі, схільнасці тыповыя для дадзенага чалавека? Якімі спосабамі

і сродкамі ён пераважна задавальняе тую або іншую патрэбнасць? Якія якасці асобы, устаноўкі і дыспазіцыі найбольш ўплываюць на матывацыю таго або іншага тыпу паводзін? Што наймацней уплывае на матывацыю? Якая накіраванасць асобы?» [8, с. 327].

Поўная і аб'ектыўная ацэнка матывацыі чалавека патрабуе прыцягнення розных тыпаў даных (L, Q, T), што абумоўлівае выкарыстанне розных метадычных сродкаў. Асноўнымі сярод іх змешчаны на рыс. 1.

Метад назірання і ацэнка прычын дзеянняў і ўчынкаў чалавека (L – даныя) звязаны з галіной даследавання каўзуальнай атрыбуцыі, г. зн. інтэрпрэтацыі суб'ектам матываў паводзін іншых людзей (Ю. Крыжаноўскі, В. Трацякоў, Е. Джоўнс, Л. Рос, В. Хайдэр). Гэты метада мае шэраг істотных недахопаў, якія ў псіхалогіі зводзяцца да паняцця «памылкі атрыбуцыі». Так, В. Мерлін справядліва заўважыў, што метада назірання з выкарыстаннем каўзуальнай атрыбуцыі дазваляе выказваць толькі меркаванне або дапушчэнне. Гэтую думку падзяляюць М. Мацюхіна і А. Рэан [18]. У якасці паказчыкаў матывацыі асобы могуць быць выкарыстаны розныя эмацыянальныя рэакцыі (вокліч, інтанацыйная выразнасць мовы і інш.), а таксама асаблівасці мімікі і жэстыкулявання. Назіранне можа выступаць у якасці самастойнай працэдуры і разглядацца як метада, уключаны ў ход эксперыменту, бо вынікі назірання за асобамі падчас выканання імі эксперыментальнага задання з'яўляюцца найважнейшай дадатковай інфармацыяй для даследчыка [2, с. 8].

Метады вывучэння матывіровак і матыватараў (Q – даныя). Дзеля вывучэння матывіровак і матыватараў выкарыстоўваецца размова, апытанне, анкетаванне. Вуснае (пісьмовае) апытанне чалавека пра прычыны і мэты яго рэальнага ўчынку альбо дзеяння з'яўляецца найкарацейшым шляхам выяўлення падставы яго актыўнасці. Яно звязана з аргументаваным тлумачэннем (абгрунтаваннем) чалавекам



Рыс 1. Метады вывучэння матывацыі чалавека

прычыны свайго ўчынку (матывіроўкі). Недахопам метаду з'яўляецца тое, што часта матывіроўка і матыў не супадаюць або супадаюць часткова (В. Мерлін).

Больш надзейным уяўляецца метада *анкетавання*, пры якім асоба тлумачыць прычыны свайго ўчынку ў адпаведнасці з прапанаваным заданнем у той або іншай сітуацыі. Гэты метада, звязаны з апісаннем праблемных сітуацый, дазваляе выяўляць у адказах праз праекцыю ўстойлівыя і дамінуючыя ўстаноўкі, погляды, суджэнні, якія і ў рэальным жыцці могуць прывесці да падобных паводзін і іх абгрунтавання. Пры анкетаванні выпрабавальныя асобы прыпісваюць сваю пазіцыю ўяўнаму суб'екту, што азначае прысутнасць аналагічных матывацыйных мадэлей і стратэгіі паводзін у саміх даследуемых (Н. Капеіна, М. Мацюхіна). Метада анкетавання дзеля ўдакладнення структуры матыву мэтазгодна спалучыць з метадам размовы (Л. Кічацінаў).

Прызнаўшы недахопы дадзеных метадаў, усё ж можна адзначыць, што яны здольныя дапамагчы як з тлумачэннем, так і з прадаказаннем матываў паводзін чалавека ў дадзенай сітуацыі. З іх дапамогай выяўляюцца найбольш устойлівыя і дамінуючыя патрэбнасці, інтарэсы, асабовыя дыспазіцыі, накіраванасць асобы.

*Дыягнастычныя метады.* Дыягностыка патрэбнасцей і матываў ўзаемазвязаныя, але не тоесныя. Кожнаму матыву адпавядае пэўны ўклад у рэалізацыю той або іншай патрэбнасці, але, з іншага боку, матывы, звязаныя з пэўнай патрэбнасцю, могуць утвараць некаторую іерархічную сістэму з дамінацыямі на розных яе ўзроўнях. Псіхалагічныя метады дыягностыкі матываў з'яўляюцца цэнтральным звяном у даследаванні сістэмы сапраўдных адносін чалавека да працы, да іншых людзей, да сябе самога, дзе матывацыя з'яўляецца падставай гэтых адносін. Да найбольш распаўсюджаных дыягнастычных метадаў належаць EPPS (Спіс асабовых пераваг) А. Эдвардса, метадыка для вымярэння матывацыі афіліяцыі А. Мехрабіяна, апытальнік патрэбнасці ў дасягненні Ю. Арлова, метадыка «Каштоўнасця арыентацыі» М. Рокіча і інш. [17].

У адрозненне ад неэксперыментальных і дыягнастычных метадаў «псіхалагічны эксперымент дапускае магчымасць актыўнага ўмяшальніцтва даследчыка ў дзейнасць выпрабавальнага з мэтай стварэння ўмоў, якія дапамагаюць выявіць псіхалагічны факт...» (А. Пятроўскі) [16]. Такім чынам, спецыфіка эксперыментальных метадаў заключаецца ў тым, што яны дазваляюць: а) арганізацыю спецыяльных умоў дзейнасці, якія ўплываюць на вывучаемыя псіхалагічныя асаблівасці даследуемых

і б) змяненне гэтых умоў падчас даследавання. Разам з тым эксперыментальныя метады дапускаюць выкарыстанне неэксперыментальных і дыягнастычных метадаў як уласных.

У псіхалогіі існуюць тры тыпы ўласна эксперыментальнага (у класічным, натуральна-навуковым разуменні тэрміна «эксперымент») метадаў: натуральны (палявы), мадэліруючы і лабараторны эксперыменты [8].

Натуральны (палявы) эксперымент, як гаворыць сама назва гэтага метада, найбольш набліжаны да неэксперыментальных даследчых метадаў. Умовы, пры якіх праводзіцца натуральны эксперымент, арганізуе не эксперыментатар, а само жыццё (у навучальнай установе, напрыклад, яны арганічна ўключаны ў вучэбна-выхаваўчы працэс). Эксперыментатар у дадзеным выпадку карыстаецца толькі спалучэннем розных (звычайна кантрастных) умоў дзейнасці даследуемых і фіксуе пры дапамозе неэксперыментальных або дыягнастычных метадаў псіхалагічныя асаблівасці даследуемых.

Перавагі натуральнага (палявога) эксперыменту (адносна таямнічасць мэт даследавання, нефармальна абстаноўка правядзення даследавання і г. д.) з'яўляюцца вынікам яго арганічнай уключанасці ва ўмовы жыцця і дзейнасці даследуемых. Да недахопаў метадаў належаць складанасць падбору кантрастных натуральных умоваў і, у прыватнасці, усё недахопы тых неэксперыментальных і дыягнастычных метадаў, якія выкарыстоўваюцца як элементы натуральнага эксперыменту і служаць для адбору эксперыментальных даследуемых.

Мадэліруючы эксперымент. Пры правядзенні мадэліруючага эксперыменту даследуемы дзейнічае паводле інструкцыі і ведае, што ўдзельнічае ў эксперыменце ў якасці даследуемага. Характэрнай асаблівасцю эксперыменту дадзенага тыпу з'яўляецца тое, што паводзіны даследуемых у эксперыментальнай сітуацыі мадэліруюць (узнаўляюць) на розных узроўнях абстракцыі тыповыя для жыццёвых сітуацый дзеянні або дзейнасць: запамінанне розных звестак, выбар або пастаноўка мэт, выкананне розных інтэлектуальных і практычных дзеянняў і г. д. Мадэліруючы эксперымент дазваляе вырашаць самыя розныя даследчыя задачы. Ён выкарыстоўваецца таксама пры вывучэнні матывацыйна-патрэбнаснай сферы асобы. Мадэліраванне розных станаў патрэбнасцей у эксперыменце ўпершыню было зроблена нямецкім псіхалагам К. Левіным і яго вучнямі ў 20–30-я гг. XX ст. У айчыннай псіхалогіі мадэліруючы эксперымент часта выкарыстоўваўся для вывучэння матывацыі чалавека

ў даследаваннях, выкананых пад кіраўніцтвам Л. Бажовіч.

Лабараторны эксперымент – асобны тып эксперыментальнага метаду – дазваляе праводзіць даследаванне ў псіхалагічнай лабараторыі, якая забяспечана спецыяльнымі прыборамі і прыстасаваннямі. Гэты тып эксперыменту, які адрозніваецца найбольшай натуральнасцю эксперыментальных умоў, часцей выкарыстоўваецца пры вывучэнні элементарных псіхічных функцый (сенсорнай і маторнай рэакцый, рэакцыі выбару і інш.) і значна радзей – пры вывучэнні складаных псіхічных з’яў (працэсаў мыслення, моўных функцый і інш.). Лабараторны эксперымент найбольш адпавядае прадмету псіхалагічнага даследавання.

Наогул, эксперыментальныя метады вывучэння матываў лічацца найбольш аб’ектыўнымі. У даследаваннях замежных спецыялістаў найчасцей выкарыстоўваюцца праектыўныя метадыкі, распрацаваныя на падставе патапсіхалагічнага падыходу. К. Юнг у 1919 г. у якасці метаду аналізу схаваных матываў (схільнасцей, пабуджэнняў да чаго-небудзь) прапанаваў тэст на асацыяцыю слоў (асацыятыўны эксперымент). Ад даследуемага патрабавалася як найхутчэй адрэагаваць на названае слова сваім словам, якое першае згадваецца. Затарможанасць гэтай рэакцыі (павелічэнне латэнтнага перыяду), неразуменне слова-раздражняльніка, яго механічны паўтор, агульныя паводзіны выпрабавальніка (смех без прычыны, скаргі, пачырваненне і г. д.) разглядаюцца як указанне на прысутнасць эмацыянальна афарбаваных (значных) уяўленняў. Апрача асобных слоў у якасці раздражняльнікаў пры асацыятыўным эксперыменце могуць выкарыстоўвацца лічбы, малюнкi, каляровыя плямы і г. д.

Праектыўныя тэсты (Т – даныя), якія вывучаюць патрэбнасці і матывы, вылучаюцца сярод іншых метадаў арыентацыяй на дыягностыку патрэбнасна-матывацыйнай сферы асобы. Яны дапамагаюць вызначыць накіраванасць актыўнасці індывіда. У такіх метадыках патрэбнасці і матывы разглядаюцца як прычыны выбару накіраванасці паводзін. У аснове праектыўных метадык ляжыць прынцып псіхалагічнай праекцыі і аналіз прадуктаў уяўлення і фантазіі. Найбольшы эффект такія дыягностыкі даюць пры дыягностыцы глыбінных патрэбнасна-матывацыйных утварэнняў (ТАТ Г. Мюрэя, тэст фрустрацыі С. Розэнцвейга, Тэст Л. Сондзі, тэст каляровых выбараў Люшэра, тэст Роршаха, праектыўна-асацыяцыйны лагічны тэст (ПАЛТ) і г. д.).

У тэсце Роршара даследуемыя, разглядаючы чарнільныя плямы вычварных контураў,

тлумачаць, на якія рэчы або падзеі яны падобныя. Эксперыментатар аналізуе гэтыя тлумачэнні і робіць высновы пра матывы асобы.

У тэсце ПАЛТ удзельнікам эксперыменту прапануецца пэўны раздражняльнік, напрыклад, фрагмент п’есы, паводле якога яны пісьмова фіксуюць сваё бачанне сітуацыі, яе вытокаў, узаемаадносін персанажаў, папярэдніх, цяперашніх і будучых падзей. Гэты тэст патрабуе складанага лагічнага аналізу і не менш складанага аналізу пісьмовага тэсту эксперыментатарам. У тэсце ТАТ даследуемым дэманструюцца сюжэтныя карцінкі, паводле якіх яны апісваюць папярэднюю, цяперашнюю і будучую сітуацыі. Як адзначалася, гэтыя тэсты павінны выяўляць схаваныя матывы, дамінуючыя тэндэнцыі, якія вызначаюць дзеянні і ўчынкі чалавека. Даследуемы не павінен думаць, што адказамі пашкодзіць ўласнай рэпутацыі.

Аднак і праектыўныя метады не пазбаўленыя недахопаў. Меркаванне эксперыментатараў, заснаванае на трактоўцы выяўленчых і літаратурных сюжэтаў, не можа быць цалкам пазбаўлена суб’ектыўнасці. Да таго ж апісанне ўдзельніка эксперыменту можа мець некалькі значэнняў, вылучэнне з якіх аднаго сапраўднага можа аказацца вельмі складанай справай для псіхолога.

У рэпертуарных метадыках, якія таксама выкарыстоўваюцца пры вывучэнні матываў чалавека, у якасці аб’ектаў могуць быць людзі, у якіх дамінуюць розныя патрэбнасці і матывы, а ў якасці крытэрыяў – створаныя канструкты або выбраныя з дадзенага спісу асабовыя якасці, што адпавядаюць патрэбнасцям і матывам (рэпертуарныя краты Келі).

### Вывады

1. Праблема матывацыі і матыву застаецца вострай і дыскусійнай. Яна з цяжкасцю паддаецца эксперыментальнаму вывучэнню. Многія тэорыі матывацыі пабудаваны на падставе эксперыментаў з жывёламі, таму ў шэрагу выпадкаў прамае экстрапаляцыя іх палажэнняў на чалавека немагчымая. У той жа час, рост цікавасці да псіхалогіі асобы (а матывацыйная сфера, без сумнення, з’яўляецца яе ядром), да складаных дынамічных перамен у яе дзейнасці і ўчынках робіць вывучэнне матывацыі паводзін чалавека актуальнай задачай псіхалагічнай навукі. І, разам з тым, эксперыментальнае даследаванне матывацыі чалавека мае больш абмежаваныя магчымасці ў параўнанні з вывучэннем іншых псіхалагічных феноменаў. Гэта абумоўлена як спецыфічнасцю даследуемых з’яў, так і адсутнасцю надзейных метадычных прыёмаў.

2. Можна канстатаваць існаванне некалькіх падыходаў да вывучэння матывацыі і матываў

асобы. Пры гэтым таксама відавочна адсутнасць сістэмнага падыходу да праблемы матывацыі і матыву, што прыводзіць да бессістэмнасці ў выпрацоўцы метадаў вывучэння гэтых феноменаў. Практычна адсутнічаюць метады, якія дазволілі прасачыць увесь працэс пабудовы матыву, выявіць яго сутнасныя моманты і тым самым – структуру матыву канкрэтнага дзеяння.

3. Такім чынам, можна сцвярджаць, што найбольш эфектыўным метадам выяўлення матываў чалавека з'яўляецца комплекснае выкарыстанне розных метадаў і метадык, якія дазваляюць высветліць глыбінныя матывы паводзін чалавека (патрэбнасці, матывацыйныя ўстаноўкі, матыватары, стан удадзены момант), а не толькі мэты. Выбар апошніх павінен адпавядаць тэарэтычным уяўленням пра вывучаемыя аспекты матывацыі чалавека.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб для высш. шк. М., 2000.
2. Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии / Ин-т психологии РАН / подг. В. А. Кольцова, М., В. Мушкова. М., 1994.
3. Бубнова И. А. Основные направления исследований мотивации в современной зарубежной психологии // Псіхалогія. 1997. № 7. С. 96–101.
4. Васильев И. А., Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация и контроль за действием. М., 1991.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. М., 1982. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова; Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина.
6. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию : курс лекций. М., 1996.
7. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия. Минск, 1998.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000. (Серия «Мастера психологии»).
9. Именитова И. П. Динамика мотивации учебной деятельности взрослых : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.
10. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1985.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
12. Молчанова Г. В. Психология мотивации: Рабочий учебник / НОУ СГУ. М., 1999. (Сер. «Основы общей психологии», Психология мотивации. Вып. 6).
13. Мясичев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
14. Немов Р. С. Психология. В 3 т. 2-е изд. М., 1995.
15. Овчаренко В. И. Психоаналитический глоссарий. Минск, 1994.
16. Петровский А. В. Возможности и пути построения общепсихологической теории личности // Вопросы психологии. 1987. № 4. С. 30–44.
17. Психология межличностного познания / под ред. В. А. Кольцова. М., 1981.
18. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 2000. (Серия «Мастера психологии»).
19. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
20. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тб., 1961.
21. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании : учеб. пособие. М., 1995. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии.
22. Allport G.W. Trait in Motivations Theory. // Am. Journal of Orthopsychiatry. 1953. V. 23.

#### SUMMARY

*The article includes two parts: theoretical issues of motivation study and experimental issues of motivation of a person. Various reasons of human behaviour, methods of motivation and motivators, diagnostic methods, an experimental method, project methods and Repertory method are analyzed.*

УДК 316.6 (476)

**Н. В. Дроздова**

## ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ БЕЛОРУССКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПЕРИОД С 1960 ПО 1990 г.

Белорусская социальная психология достаточно молодая, но востребованная отрасль науки и практики. Достигнув определенного уровня развития, она требует переосмысления, рефлексии в контексте истории психологии. Временной интервал – 60–80-е гг. XX в. – выбран нами неслучайно: именно в этот период рельефно проявились основные факторы развития психологической науки, окончательно

сформировалось представление об объекте и предмете науки, что способствовало генезису истории социальной психологии в Республике Беларусь.

На актуальность и перспективность отраслевого подхода в истории психологии впервые указал Л. А. Кандыбович: «На современном этапе необходим углубленный и содержательный анализ состояния и перспектив развития **отраслей психологии**. В частности – соци-



альной психологии, детской, педагогической и инженерной» [4, с. 3]. Каждая отрасль конкретной науки в концентрированном виде содержит основные закономерности и этапы развития научной дисциплины в целом. В этом смысле мы согласны с Л. А. Пергаменщиком, что «одним из принципов, которым пользуются ученые, занимающиеся историей психологии, является принцип целостности. Рассмотреть фрагмент психологической науки всесторонне и целостно означает преподнести его максимально полно» [10, с. 152].

В связи с этим важно не только восстановить хронологическую последовательность событий, фактов и явлений в истории психологии Беларуси, но и исследовать детерминанты, выявить основные тенденции и **факторы**, обусловившие историко-психологический процесс в определенный период развития социальной психологии.

В истории белорусской социальной психологии интересующий нас временной интервал зафиксирован как особый период конструирования исследований в области социальной психологии. Так, по мнению В. А. Янчука, развитие социальной психологии в Беларуси можно разделить на 4 периода: конституирования, подготовительный, педагогический и экстенсивный (табл. 1) [14, с. 25].

Таким образом, период развития белорусской социальной психологии, который охватывает 60–80-е гг., по мнению автора, характеризуется интеграцией социально-психологической и психолого-педагогической проблематики в научных исследованиях.

Именно в изучаемый нами исторический период сложились две основные линии в ис-

следованиях истории науки: отечественные работы центрировались на изучении *объективных и субъективных факторов* научно-познавательной деятельности, западные – на *интернальных и экстернальных факторах* становления науки как социального института. Анализ историко-психологических исследований позволяет определить приоритетное сочетание факторов в конструировании авторских концепций в области истории психологии: *объективные, субъективные, интернальные и экстернальные*.

В 1960-е гг. М. Г. Ярошевский обратился к анализу причин распада некоторых психологических школ и течений. При этом выяснилось, что их основоположники оказались ориентированными на один, относительно изолированный, заведомо приоритетный для исследователей, психологический феномен: бихевиоризм апеллировал к категории «поведение», гештальтпсихология – «образ», глубинная психология – «бессознательное». Тем самым в ткани психологической реальности имплицитно была выделена одна «универсалия», ставшая основанием для конструирования соответствующей теории. Отталкиваясь от разработанного в философии науки категориального анализа М. Блока, М. Г. Ярошевский в 1971 г. в работе «Психология в XX столетии» выдвинул предположение о том, что именно категории и понятия в концентрированном виде отражают всю совокупность научных знаний исследуемого объекта, и ввел термин «категориальный строй психологической науки».

Следует отметить, что категориальный подход базируется на интеграции *объективных и интернальных факторов*. Так, М. Г. Ярошевский, в отличие от методологических установок на приоритет формально-логического аппарата при объяснении закономерностей исторического развития психологии, раскрывает целесообразность предметно-логической детерминации, которая в реальном историческом процессе является одним из движущих факторов. «Сказанное свидетельствует о существенном различии между двумя направлениями рефлексии о строении мысли – формально-логическом и предметно-логическом. План предметно-логического движения знания обусловлен историческим характером развития предмета науки, выявления определенных закономерностей в переходе от одной стадии к другой. И в этом смысле принято говорить о логике развития науки, в частности психологии как науки» [16, с. 151].

Для М. Г. Ярошевского характерно постоянное совершенствование концепции и ее рас-

Таблица 1

**Периоды развития социальной психологии в Беларуси (по В. А. Янчуку)**

Название периода	Интервал	Характеристика
Конституирования	до 1920-х гг.	конституирование социально-психологического знания как обладающего правом на самостоятельный статус
Подготовительный	с 1920-х до середины 1960-х гг.	формирование методологических оснований и приоритетов в социально-психологических исследованиях
Педагогический	с середины 1960-х до конца 1980-х гг.	исследование социально-психологической феноменологии в условиях педагогической деятельности
Экстенсивный	с 1990-х гг. по настоящее время	расширение областей социально-психологических исследований и самоопределение в методологии и приоритетах исследований в новых исторических условиях

ширение за счет постепенного включения в анализ новых компонентов детерминации развития психологии как науки. Он адаптировал концепцию научной деятельности И. Лакатоса, основанием и единицей анализа которой выступает *исследовательская программа*. Представление об исследовательской программе как консолидирующем начале коллективной деятельности ученых, реализуемой посредством распределения научных функций (ролей), послужило основанием для разработки программно-ролевого подхода к исследованию научного коллектива [15].

Еще один вариант интерпретации фактов в истории психологии предложила А. Н. Ждан. Также как М. Г. Ярошевский, в качестве основной движущей силы развития психологии она определила изменения взглядов исследователей на предмет психологии. Однако в отличие от своего коллеги, А. Н. Ждан сконцентрировала внимание на *объективных и экстернатальных факторах* становления основных направлений в психологии. По мнению автора, школы и направления психологической науки отличаются, прежде всего, различными представлениями об ее предметном поле. «Поведение» Д. Уотсона, «бессознательное» З. Фрейда, «осмысленная деятельность человека» А. Н. Леонтьева, «установка» Д. И. Узнадзе, «психическое в его объективных связях и отношениях» С. Л. Рубинштейна, «личность в его высших проявлениях» А. Маслоу, «закономерности переработки информации человеком» У. Найссера и другие определения предмета психологии воплотили доминирующие в XX в. точки зрения на эту фундаментальную проблему» [2, с. 90]. Тем не менее, она не получила окончательного разрешения, так как изменение предметной области психологии, с точки зрения А. Н. Ждан, происходит в условиях ее взаимодействия с другими науками и в связи с решением социально значимых практических задач.

При этом А. Н. Ждан подчеркивает, что «развитие науки, в том числе психологии не линейный, а очень сложный процесс, на пути которого возможны зигзаги, не узнавание открытий, возвраты к уже пройденным решениям, «топтанье на месте», кризисы» [1, с. 7].

Следовательно, анализ развития психологических знаний требует изучения исторического фона. Однако простой синхронизации их с показателями уровня социально-экономического развития общества недостаточно: «социальные условия в значительной степени влияют на выбор проблемы, а также на характер ее решения» [1, с. 12]. Раскрывая обусловленность развития психологии внешними, экстер-

нальными факторами, автор отмечает, что «история психологии должна учитывать особую ситуацию в науке в изучаемый период. Факт взаимосвязи с другими науками характеризует ее развитие на всех этапах истории. Влияния математики, физики, астрономии, языкознания, физиологии, биологии, логики и других наук на психологию разнообразны» [1, с. 13].

Таким образом, историко-психологические исследования (А. Н. Ждан, М. Г. Ярошевский) показали, что, в контексте детерминации объективными интернальными и объективными экстернальными факторами, ведущим является логика развития психологических знаний, связанная с изменением предмета психологии, влиянием смежных научных дисциплин, с развитием категориального строя психологии. Однако, по мнению Т. Д. Марцинковской (2001), *два других фактора* – социальная ситуация развития науки и особенности личности конкретного ученого, более субъективны и не поддаются строгому научному изучению [7, с. 11]. В. А. Кольцова считает, что «в последние годы, на волне осмысления роли социально-исторической детерминации развития науки зарождается новое направление историко-психологических исследований – социальная история науки, отражающая внешние, социально-контекстные влияния, которые обуславливают направления и динамику психологического знания» [6, с. 12]. Т. Д. Марцинковская отмечает ограниченность подхода, согласно которому влияние общества, социального заказа является прямым и непосредственным: «Если социальная история, также как и традиционная история психологии, оставляют в стороне личность творца, ученого, то психоистория, наоборот, рассматривает ее как главное, центральное звено в развитии той или иной психологической концепции» [8, с. 10].

Таким образом, *субъективный фактор* также дифференцируется на экстернальный и интернальный. Следует отметить, что *субъективный экстернальный фактор* в отечественной традиции представлен наиболее полно в работах А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского, а *субъективный интернальный* реализован в западных исследованиях по психоистории [11; 13].

В последнее время в истории психологии был актуализирован еще один компонент – процессуальный аспект развития науки. Ю. Н. Олейник в своей работе «Развитие психологии в свете современных исследований оснований научного знания» (2002) указывает на необходимость при анализе научных знаний сосредоточить внимание не на результате познавательной процедуры, а на ее динами-

ческих (процессуальных) характеристиках [9]. По мнению Ю. Н. Олейника и В. А. Кольцовой, в качестве предмета историко-психологических исследований выступает динамика психологического познания в его целостности, включающая логико-научный, процессуальный, социокультурный и персонально-личностный аспекты [12, с. 552].

Таким образом, исходя из теоретического и исторического анализа философских, науковедческих исследований, а также работ в области истории психологии, предлагаем следующую классификацию факторов, детерминирующих развитие психологической науки (табл. 2).

Во-первых, названные выше факторы влияют на специфику предметной области, что в свою очередь определяет выбор направления (научно-исследовательской программы). Тем самым, как утверждает М. Г. Ярошевский, задается определенный вектор психологического познания. При условии активного включения научного сообщества в научно-исследовательскую деятельность и заключения между учеными конвенции, научно-исследовательская программа реализуется в парадигму (Т. Кун). Принятая научным сообществом парадигма выступает гарантом социальной востребованности научных исследований, например их финансирования, административно-структурного оформления, то есть, по сути, характеризует состояние науки как *социального института*.

Во-вторых, факторы детерминируют способы построения научных теорий. Соответствие теории совокупности порождающих ее условий выступает своеобразной гарантией исторического долголетия, как ученого (Л. А. Кандыбович), так и его модели конструирования теоретической реальности, то есть детерминирует *научно-познавательную деятельность* научного сообщества (А. Н. Ждан).

В целом, мы исходим из следующей модели дифференциации и интеграции научных знаний, которая позволяет выявить общие закономерности и конкретизировать специфику становления и развития социальной психологии и истории социальной психологии в Республике Беларусь в общегосударственном (СССР и СНГ) и международном контексте (рис. 1).

Таблица 2

#### Виды факторов развития психологии как науки

Факторы	Объективный	Субъективный
Экстернальный	Междисциплинарные и межотраслевые связи	Научное сообщество
Интернальный	Исторические изменения системы научных знаний	Персонально-личностный

Социальная и педагогическая психология изначально развивались как междисциплинарные отрасли научного знания, как результат дифференциации и интеграции человековедческих наук. Социальная психология – на стыке социологии и психологии, педагогическая психология – педагогики и психологии. В отечественной традиции (советской, российской, белорусской), как утверждает И. А. Зимняя, «педагогическая психология есть отрасль психологического знания, связанная со всеми другими его отраслями (социальной, дифференциальной психологией и другими), но, прежде всего, с возрастной психологией» [3, с. 10].

Такой подход на длительное время предопределил социальную ситуацию развития названных выше дисциплин. Так, объективно (административно) поощрялась интеграция педагогической и возрастной психологии (одна специальность в Советах по защите диссертаций) и отсутствие специализированных защит по социальной психологии (с 1968 по 1996 гг.). Однако это не остановило теоретические и эмпирические исследования в контексте интеграции уже не на междисциплинарном уровне, а на уровне отдельных отраслей одной дисциплины «психология»: педагогической и социальной психологии. В зависимости от вклада этих отраслей науки в отечественной психологии возникли такие отрасли как социальная педагогическая психология и педагогическая социальная психология.

В странах Запада, где влияние педагогики не так велико, одновременно возник вектор интеграции социологии и Educational Psychology (психологии образования и педагогической психологии), который привел к возникновению специальной отрасли науки – «социальной психологии образования».

Таким образом, в психологической науке назрела актуальность исследования социаль-



Рис. 1. Модель междисциплинарной и межотраслевой интеграции и дифференциации научных знаний

ных аспектов (межличностного взаимодействия и межличностных отношений) в учебной деятельности (образовательном процессе). В России и Беларуси – на межотраслевом уровне, в Западной Европе и США – на междисциплинарном уровне. Те же процессы имеют место и в педагогике (например, социальная педагогика и социальная работа), однако их анализ выходит за рамки нашего исследования.

В настоящем историко-психологическом исследовании в качестве объекта выступила тематика диссертационных работ, защищенных в Республике Беларусь и содержащих исследование социально-психологических аспектов. База сбора материала – электронный каталог информационной системы Президентской библиотеки Республики Беларусь (г. Минск), перечень диссертационных исследований Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь, фонд предметного каталога диссертационного зала Российской государственной библиотеки (г. Москва), фактологической материал Л. А. Кандыбовича, представленный в книге «История психологии в Беларуси» [5].

В результате мы получили совокупный перечень диссертационных исследований, выполненных белорусскими психологами за период с **1956 по 2005 г.** (всего – **233** наименования). Так как нас интересует более короткий временной интервал (**1960 – 1980-е гг.**), мы сосредоточили внимание на исследованиях, завершенных в этот исторический период (всего – **97 работ**). Дальнейший анализ был связан с изучением проблемного поля именно данных диссертационных исследований.

Список первоисточников (названий диссертаций) охватывал не только исследования, выполненные формально в русле специальности ВАК РБ **19.00.05.– социальная психология**, но также диссертации по другим специальностям. В работе применен контент-анализ – метод, суть которого состоит в оперировании ключевыми словами, в оценке частоты встречаемости категорий из конкретной области научных знаний. Критерием отнесения конкретного исследования к интересующей нас сфере научно-психологических знаний (социальная психология) стало наличие в теме исследования социально-психологической проблематики, фиксируемой по трем позициям: **объект, предмет и контингент** исследования.

На основании наличия в тематике слов из тезауруса социальной психологии из всего списка были дифференцированы **30 работ**. Из них 4 работы были выполнены по специальности 731 – психология, (такая специальность присваивалась до 1977 г. и не предполагала дифференциации по отраслям психологиче-

ской науки), 4 – по специальности 19.00.05, 21 – 19.00.07, 1 – 19.00.01.

В результате экспертной оценки тематики диссертационных исследований по трем критериям (объект, предмет, контингент), были выделены 4 группы диссертационных исследований; по социальной психологии (ССС) – 4; по социальной педагогической психологии (ССП) – 13; по педагогической социальной психологии (ПСП) – 12; по педагогической психологии (ППП) – 5 (рис. 2).

Распределение по выделенным нами группам (ССС, ССП, ПСП, ППП) тематики диссертационных исследований, выполненных белорусскими авторами с 1960 по 1980 г., статистически достоверно ( $\chi^2 = 7,65, p < 0,05$ ).

Таким образом, теоретическое и историческое исследование развития белорусской социальной психологии позволило сформулировать следующие выводы:

1. Период с 1960 г. по 1990 г. представляет собой целостный этап развития белорусской социальной психологии, специфика которого определяется философскими и методологическими основаниями, особенностями реализации научно-исследовательских программ белорусским научным сообществом психологов.

2. Предложена модель организации историко-психологического исследования, основанная на соотношении факторов развития психологической науки в целом, социальной психологии и истории социальной психологии в частности.

3. На основании анализа междисциплинарной и межотраслевой интеграции и дифференциации знаний теоретически обоснованы и эмпирически подтверждены два периода развития социальной психологии. Это – междисциплинарная дифференциация наук, в результате которой возникли новые отрасли психологической науки – педагогическая психология и социальная психология; и межотраслевая интеграция, которая привела к обоснованию возможности таких дисциплин как социальная педагогическая психология и педагогическая социальная психология (в зарубежной психологии – социальная психология образования).

4. Интеграция социальной психологии и пе-

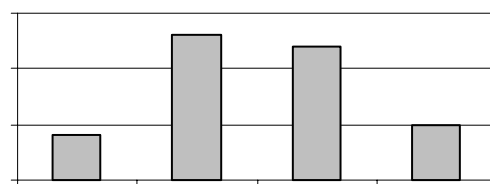


Рис. 2. Распределение диссертационных исследований, выполненных по социально-психологической проблематике

дагогической психологии осуществлялась как взаимопроникновение научных знаний названных выше дисциплин, что можно объяснить влиянием объективных, субъективных, интернальных и экстернальных факторов: с одной стороны, психологами становились специалисты, имеющие, как правило, педагогическое образование, с другой стороны, отсутствовал совет по защите диссертаций по специальности социальная психология (19.00.05). Это детерминировало использование в контексте педагогической психологии социально-психологической проблематики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ждан, А. Н. История психологии: от античности к современности: учеб. пособие / А. Н. Ждан. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 512 с.
2. Ждан, А. Н. К истории педологии в свете предмета психологии / А. Н. Ждан // История психологии и историческая психология: состояние и перспективы развития (3 Московские встречи) : тез. междунар. науч. конф., Москва, 18–22 июня 2001 г. / Москов. гос. социолог. академ. – М.: Социум, 2001. – С. 90–92.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя. – М.: МГУ, 1998. – 422 с.
4. История психологии в Беларуси: состояние и перспективы развития: материалы II междунар. науч. конф., Минск, 17–18 апр., 2003 г. / Белор. гос. педагог.; под ред. Л. А. Кандыбовича. – Минск, 2003. – 323 с.
5. Кандыбович, Л. А. История психологии в Беларуси: учеб. пособие / Л. А. Кандыбович. – Минск: Тесей, 2002. – 205 с.
6. Кольцова, В. А. Научные дискуссии как единица анализа в историко-психологическом исследовании / В. А. Кольцова // История психологии и историческая психология: состояние и перспективы развития (3 Московские встречи) : тез. междунар. науч. конф., Москва, 18–22 июня 2001 г. / Москов. гос. социолог. академ. – М.: Социум, 2001. – С. 11–14.
7. Марцинковская, Т. Д. История психологии: учеб. пособие / Т. Д. Марцинковская. – М.: Мир, 2001. – 538 с.
8. Марцинковская, Т. Д. Современные проблемы методологии и истории психологии / Т. Д. Марцинковская // История психологии и историческая психология: состояние и перспективы развития (3 Московские встречи): тез. междунар. науч. конф., Москва, 18–22 июня 2001 г. / Москов. гос. социолог. академ. – М.: Социум, 2001. – С. 9–11.
9. Олейник, Ю. Н. Развитие психологии в свете современных исследований оснований научного знания / Ю. Н. Олейник // Актуальные проблемы истории психологии на рубеже тысячелетий / Москов. гос. социолог. академ. – М., 2002. – Ч. 1. – С. 3–13.
10. Пергаменчик, Л. А. История человеческой жизни в фокусе психобиографического подхода / Л. А. Пергаменчик // История психологии в Беларуси: состояние и перспективы развития: материалы II междунар. науч. конф., Минск, 17–18 апр., 2003 г. / Белор. гос. педагог. ун-т. – Минск, 2003. – С. 152–155.
11. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Инфра-М, 1999. – 526 с.
12. Современная психология / Справочное руководство; отв. ред. В. Н. Дружинин. – М.: ИНФРА – М., 1999. – 688 с.
13. Шутова, О. М. Руководство для психоисториков / О. М. Шутова // Методологические вопросы истории: (Американская психоистория и историческая информатика); науч. ред. А. Г. Кохановский. – Минск: ООО «Красико-принт», 1996. – С. 76–92.
14. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию: учеб. пособие / В. А. Янчук. – Минск: АСАР, 2005. – 768 с.
15. Ярошевский М. Г. Программно-ролевой подход к исследованию научного коллектива / М. Г. Ярошевский // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 40–53.
16. Ярошевский, М. Г. Сеченов и мировая психологическая мысль / М. Г. Ярошевский. – М.: Наука, 1981. – 392 с.

#### SUMMARY

*Based on total combination of factors (objective, subjective, internal and external) that determined the history of psychology, the analysis of historic-psychological theories and conceptions was made. Taking as a basis the differentiation and integration model of socio-psychological branch, the theme and content analysis of theses of Belarusian psychologists during the period of 1960–1990 was made as well.*

УДК 159.922.8

Т. Ю. Шлыкова

## СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ СФЕРЫ САМОСОЗНАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Несмотря на многочисленность исследований, посвященных проблеме самосознания, в них недостаточно описано содержание самосознания в старшем подростковом возрасте и в старший его период, в частности. Между тем старший подростковый возраст – пора

взросления и начало самоопределения. Молодые люди должны, прежде всего, определиться по отношению к самим себе.

Для предупреждения и решения проблем подростков, связанных с самоопределением, необходимо учитывать содержательную характеристику их самосознания и его возможности

при оказании соответствующей психологической помощи. Знание содержания каждого компонента самосознания подростков позволит психологу грамотно подойти к организации психологической помощи. Кроме того, авторы будущих эмпирических исследований самосознания современных подростков нуждаются в анализе и обобщении уже имеющихся исследований по этой проблеме.

Цель данной статьи – определить содержание каждого компонента самосознания в подростковом возрасте на основе изучения литературы по проблеме исследования.

Самосознание в старшем подростковом возрасте можно рассматривать как объективно фиксируемый результат его развития на данном этапе онтогенеза. Самосознание определяет возможность ставить далекие цели, строить планы по их осуществлению и прогнозировать результаты своей деятельности [8; 13; 32]. В этом отношении подростковый возраст является периодом психологической подготовки к самосознанию.

Отечественные психологи единодушны во мнении, что старший подростковый возраст – критический период формирования самосознания как целостного образования [7, 10–11, 14, 33]. Так, Л. С. Выготский рассматривает интегрированное самосознание как новообразование старшего подросткового возраста. Такого же мнения придерживается И. С. Кон: «Периодом возникновения сознательного «Я», как бы постепенно ни формировались отдельные его компоненты, издавна считается подростковый и юношеский возраст» [20, с. 270]. В исследованиях различных школ и направлений подчеркивается важная роль интегрированного самосознания в формировании личности в этот период [1, 3–4, 6, 26].

Проблема строения самосознания и изучения его компонентов издавна считается актуальной. Существует немало исследований, посвященных этой проблеме. В результате теоретического анализа можно выделить два вида строения самосознания. Первый вид строения характеризует тесно связанные между собой составляющие самосознания (самопознание, самоотношение, саморегулирование). Такое строение принято называть «горизонтальным». Другой вид строения представляет уровни изучаемого феномена, которые соотносимы со стадиями его становления. Такое строение определяется как «вертикальное».

Изучая «горизонтальное» строение самосознания авторы пользуются разной терминологией и описывают его с разных позиций. Вместе с тем, принципиальных различий в рас-

смотрении составляющих самосознания не выявлено. Выделено три компонента самосознания: когнитивный, аффективный и регулятивный [6, 15, 19, 31].

В период перехода от подросткового к раннему юношескому возрасту когнитивная сфера самосознания характеризуется тем, что «объективистский» взгляд на себя «извне» заменяется на субъективную позицию «изнутри» [25, с. 73; 26, с. 47; 27, с. 71]. Например, младший подросток ориентирован прежде всего на поиск ответа на вопрос, «каков он среди других, насколько он похож на них», а старший подросток – «каков он в глазах окружающих, насколько он отличается от других и насколько он близок к своему идеалу» [28, с. 74]. В исследованиях подчеркивается, что младший подросток – это «личность для других», в то время как старший подросток начинает быть «личностью для себя» [2, с. 106], что выступает в качестве основной характеристики их самопознания.

Регулятивная сторона самосознания развивается путем изменения уровня притязаний, когда подросток оценивает результаты своей деятельности как успешные либо как неуспешные. Установлено, что к старшему подростковому возрасту происходит изменение особенностей уровня притязаний учащихся в сторону их большей личностной зрелости [5, с. 84].

Самоотношение в старшем подростковом возрасте можно охарактеризовать как целостное образование, при котором появляется возможность соотносить собственные взгляды и убеждения со своим поведением и результатами деятельности и таким образом оценить себя.

Одной из ведущих потребностей в старшем подростковом возрасте является потребность в самореализации. Возможно, именно поэтому подросток рассматривает собственное «Я» как фактор, который способствует или препятствует удовлетворению этой потребности. Оценка своего поведения, своего «Я» происходит путем соотнесения старшим подростком результатов поведения с теми причинами, которые их определили [16, 23].

Первые две составляющие (когнитивная и регулятивная) характеризуются интегрированностью, а отношение к результатам своей деятельности и поведения – дифференцированностью, формированием способности отделять успешность или неуспешность в конкретной деятельности от оценки себя как личности, а также возникновением тенденции возлагать на себя ответственность за совершенные действия [31, 34].

В описании компонентов самосознания («горизонтальном» строении) авторы отмеча-

ют неразрывное единство трех его сторон – когнитивной, эмоциональной и регулятивной. Но при анализе уровней развития («вертикального» строения) изучаемого феномена подобного сходства авторских позиций не наблюдается. Каждый автор предлагает свою, отличную от других, точку зрения.

Общеизвестно, что самосознание имеет уровневое строение, согласно которому каждый из уровней необходим для последующего и имеет в то же время свою собственную «природу». Необходимо отметить, что при анализе «вертикального» строения самосознания выделенные уровни характеризуют «вертикальные срезы» данного феномена. Если же рассматривать самосознание как процесс, находящийся в постоянном развитии, эти же уровни можно соотнести со стадиями его становления [29, с. 80].

И. И. Чеснокова предложила концепцию уровневого строения самосознания, в которой описывает два уровня его развития. Основанием для выделения этих уровней явились условия, в которых происходит соотнесение знаний о себе. Автор считает, что на первом уровне самосознания у индивида складываются единичные образы самого себя и своего поведения, которые богаты непосредственным чувственным содержанием. «На данном уровне формируются некоторые относительно устойчивые стороны представлений о своем Я, но еще нет целостного, истинного понимания себя» [31, с. 97]. Соотнесение знаний происходит здесь в рамках «Я и другой человек», когда определенные качества воспринимаются и понимаются в другом человеке и только потом переносятся на себя.

На втором уровне соотнесение знаний о себе происходит не в рамках «Я и другой человек», а в рамках «Я и Я». Человек начинает оперировать достаточно сформированными знаниями о себе, которые получены в разное время, в разных ситуациях. Наивысшая ступень развития самосознания личности представляет собой не столько понимание себя в настоящем времени, сколько представление о своих жизненных целях и планах, которое определяет жизненную стратегию личности [31, с. 77]. По мнению И. И. Чесноковой, такая градация самосознания на уровни несколько условна, но необходима. Благодаря выделению таких уровней можно проследить «интегральную направленность самопознания, которая выражается во все более обобщенном характере знаний, их движения от внешних характеристик к формированию понятий о своей сущности» [31, с. 98].

И. С. Кон предложил иное, принципиально отличное от выше описанного, «вертикальное» строение самосознания. Основанием для выделения уровней его развития явились определение образа «Я» как системы установок и положение В. А. Ядова об иерархической системе диспозиций. Первый, самый низкий, уровень развития самосознания выступает как совокупность неосознанных установок, которые представлены индивиду только в переживании. В психологии подобные установки принято связывать с самочувствием и эмоциональным отношением к себе. Более высокий уровень характеризуется осознанием и самооценкой отдельных свойств и качеств. На следующем уровне на базе частных самооценок формируется целостный образ себя. Наивысший уровень развития самосознания представляет собой включение образа «Я» в систему ценностных ориентации личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых индивиду для достижения этих целей [19].

В. В. Столин разработал концепцию «вертикального» строения самосознания, в основу которой он положил характер развития внутренней активности человека [29]. Наиболее низкий уровень соответствует уровню организма, когда субъект нуждается в самосохранении и обеспечении нормального функционирования своего организма. Самосознание здесь выступает в качестве самочувствия и «схемы тела», которые в психологии принято понимать как самопознание и самоотношение.

На следующем уровне, уровне социального индивида, активность человека вызывается потребностью в принадлежности человека к социуму. Человек сравнивает себя с другими людьми посредством образцов и эталонов, существующих в обществе, и так обретает образ «Я». Такой же путь проходит эмоционально-ценностное отношение к себе: отношение других становится самоотношением. На высшем уровне развития самосознания, уровне личности, ведущей потребностью становится потребность в самореализации. Именно этим объясняется то, что собственное «Я» рассматривается и оценивается здесь как условие, способствующее или, напротив, препятствующее реализации данной потребности человека.

На основе уровневого строения самосознания были разработаны иерархические модели его строения. Например, И. М. Лисина предложила модель аффективно-когнитивного образа себя, которая включает в себя центральное ядерное образование и периферию [22]. Периферия на основе отдельных сведений готовит

конкретные самооценки. Достигнув центрального образования, конкретные самооценки приобретают аффективное содержание. Таким путем центральное образование воздействует на периферию. Вместе с тем, периферия тоже влияет на центр: частные самооценки преобразовывают сложившееся мнение о себе и аффективную сферу самосознания. Взаимодействие центра и периферии способствует разрешению возникающих противоречий между новыми знаниями и прежним отношением к себе и обеспечивает формирование обобщенной самооценки [22, с. 155].

Р. Щавельзон разработал модель развития «Я-концепции». Автор выделил ряд сфер, необходимых для понимания обобщенного «Я». В соответствии с этой моделью обобщенная самооценка находится на вершине иерархии и достигается путем интегрирования множества частных самооценок, сформированных в разных сферах жизнедеятельности [цит. по 24].

Рассмотрев общепсихологические теории «вертикального» строения самосознания, можно дать характеристику развития его компонентов в старшем подростковом возрасте и таким образом определить, какой уровень самосознания здесь формируется и какие черты ему свойственны. Это необходимо для определения роли компонентов самосознания в регуляции поведения и деятельности старшего подростка.

Известно, что развитие компонентов самосознания представляет собой ряд сменяющих друг друга стадий, поднимаясь с одного уровня на другой. В этом отношении старший подростковый возраст можно охарактеризовать как период формирования нового уровня самосознания, интенсивное развитие которого происходит на протяжении всего юношеского возраста. Основные характеристики этого уровня: увеличение роли собственных ценностей для «образа Я», преобладание личностного аспекта самовосприятия, реализация способности учитывать знания о себе при постановке целей. Все вышеизложенное позволяет рассматривать его как достаточно высокий уровень самосознания, характерный для зрелой личности. Кроме того, «Я» включает осознание субъектом себя как носителя и деятеля социально ценных качеств, вносящего в систему общественных отношений свой вклад. Вот почему вслед за А. Н. Леонтьевым можно утверждать, что самоосознание (осознание своего «Я») есть результат и продукт становления субъекта как личности [21, с. 227]. На этом уровне самосознание – это уже принадлежность субъекта, ставшего личностью, и отличается от самосознания субъекта, находящегося на более ранних этапах развития [30].

Вышеперечисленные особенности самосознания старших подростков обеспечивают готовность их психики к возникновению особой формы самосознания – самоосознанию. Результатом данной формы самосознания является овладение личностью своим поведением и деятельностью [14]. Основным показателем сформированности личности Л. С. Выготский считает овладение индивидом собственным поведением: «Мы только тогда можем говорить о формировании личности, когда имеется налицо овладение собственным поведением» [14, с. 225]. Однако овладение, по его мнению, приходит только в результате осознания (оно есть следствие осознания). Овладение собственным поведением, таким образом, предполагает в качестве предпосылки осознание структуры собственных психологических операций, а также «осознание себя как известного единства» [14, с. 227], субъекта, мысли и действия. В этом смысле то, «что принято называть личностью, является не чем иным, как осознанием человека» [14].

Мы рассмотрели самосознание в старшем подростковом возрасте как объективно фиксируемый результат на определенном этапе онтогенеза. Но наряду с этим оно является и динамическим образованием, которое характеризуется активно протекающими процессами отражения себя в различных ситуациях, внутренними диалогами с самим собой, самооцениванием, поиском своей собственной системы суждений [9, 12].

Самосознание как процесс можно изучать путем выделения единиц анализа, которые должны отражать когнитивную и эмоциональную сферы самосознания. Необходимо отметить, что и самопознание, и самоотношение как психологические феномены можно рассмотреть одновременно и как структуры, имеющие определенные характеристики, и как развивающиеся образования, которые проявляются в поведении и деятельности. И. И. Чеснокова пишет, что самопознание как процесс проявляется в непрерывном его движении от одного знания о себе к другому знанию, его уточнению, углублению, расширению и т. д. [31, с. 92].

В старшем подростковом возрасте процесс самопознания представляет собой движение отдельных представлений, связанных с различными ситуациями, в направлении к достаточно устойчивому представлению о себе.

Для процесса самоотношения характерна та же интегративная тенденция развития. Как следует из обзора литературы, к старшему подростковому возрасту оценивание своего «Я» происходит путем соотнесения результатов поведения и деятельности с теми причи-



нами, которыми школьник объясняет полученные результаты (успехи и неудачи) [17–18]. Именно осознание причин своих успехов и неудач является в этом случае средством получения старшим подростком информации о том, насколько он сам, его способности, возможности и усилия способствуют либо препятствуют достижению значимого для него успеха.

Итак, в организации эмпирического исследования, посвященного изучению самосознания старших подростков, и психо-коррекционной работы с ними, могут лежать следующие положения:

1. Старший подростковый возраст – период формирования нового уровня самосознания. В когнитивной сфере самосознания в этот отрезок вемен происходит замена некоторого «объективистского» взгляда на себя «извне» на субъективную позицию «изнутри».

2. Эмоционально-ценностное отношение к себе характеризуется тем, что оперативная самооценка начинает основываться на соответствии, с одной стороны, собственных взглядов и убеждений и, с другой стороны, результатов своего поведения и деятельности.

3. В развитии регуляторной сферы наблюдается следующее: результаты самопознания, интегрируясь в самооценку, включаются в структуру мотивации и выбор средств его осуществления, а также влияют на интерпретацию достигнутого результата.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Алексеев В. А. Развитие самосознания на рубеже подросткового и юношеского возрастов : дис. ... канд. психол. наук. М., 1985.
- Алексеев В. А. Самосознание и мотивация деятельности детей на рубеже подросткового и старшего школьного возраста // Проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников. М., 1984.
- Бажин Е. В., Гольнкина Е. А., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 3. С. 152–162.
- Барцалкина В. В. Развитие самосознания в подростковом и юношеском возрасте как основа межличностного самоопределения // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. М., 1987. С. 22–28.
- Беляев Г. С. Психология саморегуляции. М., 1977.
- Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
- Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблема формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1995.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления кризисных ситуаций. М., 1984.
- Вербова К. В., Кондратьева С. В. Понимание А. С. Макаренко своих воспитанников как эталон педагогической социальной перцепции // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 43–50.
- Вербова К. В., Кондратьева С. В. Психология труда и личности учителя : учеб. пособие по курсу «Возрастная и педагогическая психология» для студ. пед. специальностей. Гродно, 1991.
- Визгина А. В. Роль внутреннего диалога в самосознании личности : дис.... канд. психол. Наук. М., 1987.
- Выготский Л. С. Собр. соч. В 4 т. / редкол.: А. В. Запорожец (гл. ред.) и др. М., 1984. Т. 4.
- Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. М., 1984. Т. 4.
- Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. М., 1988.
- Гозман Л. Я., Алешина Ю. Г. Взаимосвязь отношения к себе и к другим // Вестник МГУ. Серия 14. 1982. № 4. С. 21–29.
- Захарова А. В. Генезис самооценки : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1989.
- Иващенко Ф. И. Особенности самооценки старшеклассников в трудовом обучении // Вопросы психологии. 1978. № 5. С. 87–96.
- Кон И. С. Категория «Я» психологии // Психологический журнал. 1981. Т. 5. № 3. С. 24–38.
- Кон И. С. Открытие «Я». М., 1987.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
- Мясищев В. И. Сознание как единство отражения действительности отношения к ней человека // Проблемы сознания : материалы симпозиума. М., 1966. С. 451–458.
- Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М., 1981.
- Патаки Ф. Некоторые когнитивные аспекты Я-образа // Психологические исследования познавательных процессов личности. М., 1983. С. 45–62.
- Прихожан А. М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте // Воспитание, обучение и психическое развитие. М., 1983. Ч. 3. С. 672–674.
- Прихожан А. М., Гуткина Н. И. Особенности самосознания // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И. В. Дубровиной. М., 1987. С. 65–95.
- Сафин В. Ф. Динамика оценочных эталонов а подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 69–75.
- Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
- Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблемы самосознания : материалы симпозиума. М., 1968. С. 141–146.
- Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
- Щедровицкий Г. П. Проблемы системно-структурной методологии. М., 1964.
- Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития старших школьников // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
- Mehl J. Uber Erfolg und Misserfolge im Leistungs und zufallsbereich. Z. Psychol., 1962.

#### SUMMARY

*This article is devoted to the state of senior teenagers' self-consciousness. The article is aimed at school psychologists, class supervisors, who work with teenagers and solve their problems. Acquaintance with the article could be very useful for teenagers' parents.*

## МОВАЗНАЇСТВА

УДК 81 (09)

Т. Г. Трофимович

### НОМО FABER В ЯЗЫКЕ СТАРОРУССКОЙ ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОСТИ: ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Среди многообразия социальных ролей и функций человека особое место занимает *homo faber* (человек-строитель, человек-созидатель). Такое понимание человека подразумевает прежде всего то, что он осуществляет действие: строит, варит, печет, шьет, пишет. Тогда при назывании лица-деятеля актуализируется агентивный ономасиологический признак и возникают универбы типа *строитель, писатель, пекарь, швец*. Если же в процессе номинации устанавливается связь между лицом, осуществляющим креативную деятельность, и продуктом этой деятельности, являющимся объектом окружающего мира, есть смысл говорить об актуализации объектного ономасиологического признака. Человек, который делал *бочки*, получил название *бочар, бочарник, бочечник*, шил *шапки* – *шапочник*, варил *солод* – *солодовник* и т. д.

Язык старорусской деловой письменности отразил много подобных наименований лиц. Их ономасиологическая структура укладывается в схему: ОСПН = ОП (ООП по объекту ↔ КОП креативной деятельности ↔ ЧОП) + ОБ [7]. Такие универбальные единицы возникли по схеме: *X – это тот, кто делает (создает, изготавливает, печет, варит) что*.

Перечислим часть зафиксированных нами названий, поясняя в скобках при необходимости, что именно изготавливало поименованное лицо: *баранник, бархатник, басманник* (выпекает *басман, белый хлеб*), *башмачник, бердник* (делает *бердо* – часть ткацкого станка), *блинник, броздочник* (делает *брозды, сбрю*), *булавочник, варежник* (делает *вареги, рукавицы*), *ведерник, веревочник, веретенник, водочник* (изготавливает *лекарственные водки*), *гайтанник* (плетет *гайтаны, шнурки*), *кружевник, кружечник, кувшинник, лапотник, ларечник, левкасник, лемешник, ложеч-*

*ник, ложник* (делает *ружейные ложа*), *лопатник, лукошечник, лучник, лычник* (дерет *лыко*), *марципанник* (кондитер), *мешинник* (делает *мешину, особую кожу*), *моршечник* (*моршни* – вид *кожаной обуви*), *мошенник, мыльник, масленик, насадник* (строит *насады, лодки*), *ногавичник* (*ногавицы* – вид *одежды типа штанов*), *обручник, оловяничник* (делал *оловянную посуду*), *пестрядинник, печник, пирожник, попельник, порточник, поршенник* (*поршни* – вид *обуви*), *почелочник* (*пчелок* – *головной убор*), *прудник, пряничник, пушечник, пушенник* (делает *меховую опушку*), *ременник, седельник, свиточник* (делал *свитки, документы*), *свитник* (шил *свитки, одежду*), *скатертник, чашник, чеботник, шатерник* и др. (всего зафиксировано 143 единицы).

Из примеров видно, что все они заканчиваются на *-ник*. Анализ деривационного статуса этой финали показывает, что чаще всего ее можно считать суффиксом, который присоединялся непосредственно к производящей основе (*пирожник, лучник, кнутник, колесник, мыльник, ременник, насадник, свитник, сарафанник, печник* и мн. др.) или к основе, линейно распространившейся вправо, как в наименованиях *горшечник, бочечник, кочережник, мошенник, порточник, свиточник, седельник, красочник, крестечник* и др. В историческом и современном словообразовании возможна неоднозначная оценка *-ник-*, связанная с проблемами мотивации производного слова.

Множественность мотивации обнаруживается и при анализе названий лиц с формантом *-ник-*. Определенная группа наименований может быть мотивирована названием совершаемого действия, именем по этому действию и признаком по этому же действию. Например, *работник* – это тот, кто *работает*, тот, кто выполняет *работу* или тот, кто *работный* человек. Вероятно, на такое мотивационное

поле опираються названія типа *советник, ослушник, проводник, чищельник, исповедник, наследник, разбойник, промышленник* и мн. др. *Сапожник* – тот, кто делает *сапоги, сапожный мастер* или тот, кто *занимается сапожным делом, является мастером какого дела?* Одинаково возможными оказываются все три пути возникновение универба. Существование большого количества субстантивно-атрибутивных наименований с компонентом *мастер* (*мастер бахромный, бочечный, водопроводный, городской, денежный, замочный, сапожный, портной, горшечный и т. д.*), а их нами собрано более 50, выявляют такой путь возникновение универбов типа *сапожник*, как семантическая конденсация. Языковые данные подтверждают последнюю версию номинативного суждения, а значит, и возможность семантической конденсации трехкомпонентных наименований типа *мастер бархатного, гончарного, гранатного, дверного, дощатого, замочного ... дела*. Словарь русского языка XI – XVII вв. фиксирует 15 таких названий [СлРЯ, 9, с. 37], реально же их было значительно больше [6, с. 8].

В тех случаях, когда в качестве дифференцирующего признака наименования использовалось указание на объект действия (типа *кирпичник, сапожник*), есть основания считать, что в мотивационных отношениях может участвовать признаковая характеристика дела, которым занимается лицо. Это хорошо прослеживается на примере слова *хамовник*. Оно не было известно древнерусскому языку (И. И. Срезневским не зафиксировано), а в старорусский период называло жителя Хамовников, «одной из многочисленных верных слобод, который занимался ткачеством, ткал столовое белье» [Брокгауз, 73, с. 75]. Этимология слова не ясна, она не помогает выяснить возникновение названия [Фасмер, 4, с. 221]. Интересно, что В. И. Даль помещает слово *хамовник* и *хамовное дело* в словарной статье *хамь*, содержание которой свидетельствует о возможности такой деривационной цепочки: *хамь* → *хамово колено, отродье (бранное прозвище лакеев, холопов, слуг)* → *хамовник* и далее семантическая деривация [Даль, 4, с. 542]. По мнению П. П. Смирнова, хамовниками были холопы, занимавшиеся хамовным делом [5]. Тогда номинативный механизм может быть представлен так: *хамовник* – это тот, кто занимается хамовным делом. Заметим, что старорусский язык располагал целым рядом неоднословных наименований со словом *дело*: *дело ратное, дворовое, городовое, горшечное, печатное* и др., где *дело* – занятие, работа [СлРЯ, 4, с. 206]. Оснований считать, что

названия типа *печатник, ратник* могли возникнуть в результате называния лица по признаку исполняемого им дела, еще больше. Выявленный мотив, наряду с мотивацией по объекту действия, присутствует в названиях лиц по профессии и роду занятий: *шубник, шапочник, овчинник, хлебник, калачник, гвоздочник, горшечник, замочник, колесник, рукавичник, пирожник* и т. д.

Большинство известных старорусскому словообразованию суффиксов возникло в результате интеграции морфем внутри производного слова [2, с. 46]. Это же относится и к форманту *-ник-*, вопрос о статусе которого решен в исторической дериватологии таким образом: в целом ряде случаев это не один суффикс, а их последовательность, т. е. *-ник-* < *-ьник-* < *-ьн-* + *-ик* < *\*-ik-* / *\*-ik-* [1, с. 60, 91–92]. Ж. Ж. Варбот в книге «Древнерусское именное словообразование» указывает, что, например, слово *посадникъ* восходит к *посадный*, а то, в свою очередь, к *посадъ, посадити*. Следовательно, формант *-ник-* в данном случае – это *-н-* + *-ик-*. Одновременно наименование *узникъ* восходит к существительному *уза (окова)*, тогда *-ник-* представляет собой гомогенный формант [2, с. 93].

Известно, что с современной точки зрения часть рассматриваемых нами и подобных им имен лиц считаются производными от соответствующих названий предметов (существительных) и/или названий признаков (прилагательных) [3, с. 89; РГ 1980, 1, с. 166–167]. Признавая возможность такой же оценки деривационных связей и средств у старорусских универбов с *-ник-*, отметим, что специфика системы предметных наименований исследуемого периода склоняет к признанию заметной роли атрибутивной мотивации.

Язык старорусской деловой письменности отразил в сфере наименований лиц большое количество бивербальных единиц типа *мастер сапожный: мастер бахромный, бочечный, гайтанный, денежный, замочный, завязочный, замочный, зелейный, каптурный, колесный, колодезный, колокольный, колымажный, котельный, котовный, красочный, крестечный, лучный, сапожный, седельный, чеботный, шатерный* (всего нами зафиксировано около 60 подобных названий). Кроме того, достаточно регулярными были и наименования соответствующие схеме *мастер какого-то дела: мастер бархатного, бочечного, гончарного, грантанного, дверного, дощатого, замочного, золотого, колодного, колокольного, корабельного, лучного, станочного, сусального, часового ... дела*. Для адекватной оценки имеющихся универбальных наименований лиц

сопоставим все возможные пути их появления. Сделаем это на примере слова *лучник*. *Лучник* – это тот, кто изготавливает луки (суффикс *-ник-*); это лучный мастер (суффикс *-ик-*); это мастер лучного дела (суффикс *-ик-*).

Такое моделирование мы осуществили, используя реально зафиксированные в памятниках письменности однословные и неоднословные наименования. Приведенные в перечнях примеры позволяют выстроить аналогичные ряды для слов *бочечник*, *замочник*, *колокольник*. Количество примеров можно увеличить, но приведенных достаточно для того, чтобы говорить о наличии в системе старорусской номинативной мотивации прецедентов таких деривационных связей. Видимый перевес связи с прилагательным, а следовательно, приоритетная роль суффикса *-ик-* не противоречит нашей оценке анализируемых универбов как наименований объектного типа. Все равно *лучный мастер*, *мастер лучного дела* – это тот, кто делает луки, связь с объектом есть.

Определенная часть универбальных названий лиц именovala того, кто что-то изготавливает и торгует этим или просто торгует чем-то. Чаще всего это тоже наименования на *-ник-*, возникшие по схеме: *X* – это тот, кто изготавливает и торгует чем или *X* – это тот, который торгует чем. Приведем часть таких универбов: *балахонец*, *блинник*, *гарусник*, *гвоздочник*, *житник* (торгует хлебом), *игольник*, *калачник*, *кружевник*, *кисельник*, *кнутник*, *масленик*, *ножевник* – *ножевик* – *ножевник*, *попельник*, *пороховник* – *пороховщик*, *рукавичник*, *румяничник*, *репник*, *пуховик*, *саадачник* (*саадак* – приспособление для ношения лука и стрел), *игольник*, *иконник*, *ирешник* (*ирха* – кожа под замшу), *калитник*, *вершаник* (торгует зерном, хлебом), *ветошник* (торгует ветошью), *ветчинник* (торгует ветчиной), *винарь* – *винщик* (торгует вином), *вандышник* (ловит снетка, вандыша, и торгует им), *варенец* (торгует варенцом), *икорник* (готовит и продает икру), *кашник* (торгует кашей), *мясник* (убивает скот и торгует мясом), *мелочник* (торгует мелочью), *медовник* (торгует медом) и др. (всего зафиксировано 76 таких названий.) Наименования, сочетавшие в себе значение *изготовитель* – *продавец*, в торгово-экономической лексике старорусского периода были хорошо представлены [4, с. 19].

Далеко не всегда можно однозначно оценить семантику таких наименований, поскольку тот, кто что-то изготавливал, мог и торговать этим. Если оценивать деривационные связи анализируемых универбов только как единиц,

называющих торговцев, то выделение суффикса *-ник-* более правомерно: *сахарник* – это тот, кто торгует сахаром. Следует принять во внимание, что неоднословные наименования типа *\*торговец сенной* или *\*продавец перечный* для старорусского языка не характерны. Это не исключает в принципе связи названий типа *перечник*, *сенник* с прилагательными, а значит, и выделения суффикса *-ик-*, но делает ее маловероятной.

Небольшая часть старорусских наименований лиц-изготовителей чего-либо имела суффикс *-щик-*: *бадейщик*, *бахромщик*, *бронщик* (изготавливает броню, доспехи), *бугорщик* (ссыпает соль в бугры на солеваренном производстве), *застенщик* (делает застенок, стену из камня), *зобенщик* (плетет зобни, корзины), *известщик* (готовит известь), *кружальщик* (делает кружалы, вспомогательные устройства из досок для строительства), *котовщик* (шьет коты, вид теплой обуви), *кирпичник*, *опоещик* (выделяет опойки), *гробовщик*, *манатейщик* (шьет мантии), *плотильщик* (строит плотины) и др. Эти универбы имели объектную мотивацию, их деривационные связи с именами объектов существительными сомнений не вызывают, хотя в отдельных случаях можно допустить следующее: *гробовщик* < *гробовых дел мастер*. Текстовыми данными это не подтверждается, поэтому появление дериватов типа *котовщик*, *гробовщик* с композитным формантом *-овщик-*, скорее всего, связано с явлениями морфонологического характера.

Среди наименований лиц объектного характера выделяется группа универбов, называющая людей, вооруженных чем-то, использующих что-то в качестве инструмента, орудия охоты, труда, оснащенных чем-то. Они возникли по схеме: *X* – это тот, кто вооружен, оснащен чем-либо. Приведем часть таких единиц: *бердышник*, *бубенист*, *бударщик* (имеет будар, большую лодку для перевозки грузов), *бусник* (плавает на бусе, роде судна), *барбанщик*, *весельщик* – *весельник* (работает веслами, гребет), *гусельник*, *заборщик* (ловит рыбу забором), *илымщик* (ловит рыбу илымом), *карабинщик*, *кереводчик* (ловит рыбу кереводом), *ключарь* – *ключник*, *коневник* – *конник* (конный воин), *копейник* – *копейщик* (вооружен копьем), *котечник* (ловит рыбу котцами), *лодейник* (воин на лодке, гребец), *мушкетер* – *мушкетник*, *молотник* – *молотовщик*, *мережник* – *мережчик* (ловит рыбу мережей) и др. Из приведенных примеров видно, что для образования этих универбальных единиц использованы в большинстве случаев продуктивные суффиксы *-ник-*, *-чик-*,

-щик-, а также непродуктивные -ист-, -ер-, -арь. В ономаσιологической структуре таких наименований ООП по объекту уточняется КОП – объект оснащения, вооружения.

Собранный материал показывает, что наименования объектного типа могли называть лиц, охотящихся на кого-либо, осуществляющих уход за кем-то или чем-то: *бобровник – бобровничий – бобровщик (ловит бобров), осетряник (тот, кто ловит осетров), тетеревник (ловит тетеревов), пардусник (охотится на пардусов, барсов), зверовщик, конщик – конюх – конюший, медведчик (дрессировал медведей), свиляр, псарь, воловник – воловик, выжлятник (тот, кто ухаживал за гончими, выжлец – гончий) голубятник, гусятник, телятник, кречетник, виноградник, огородник, капустник, садовник – садовщик, животинник (ухаживает за скотом).* КОП таких наименований можно определить так: предмет назван так по связи с объектом охоты, ухода. Разнообразен набор аффиксальных средств (суффиксы -щик-, -ник-, -чик-, -арь), в процессе номинативной деривации наблюдается линейное распространение производящей основы вправо (*бобровник, голубятник, садовник*). Присутствуют единицы, возникшие вследствие семантической конденсации: *бобровничий, конюший*. Наши выводы о продуктивности аффиксальных средств в производных наименованиях лиц совпадают с выводами других исследователей. Г. Н. Старикова отмечает, что из 959 проанализированных ей слов 570 образованы при помощи суффикса -ник, 223 – суффиксов -чик-/-щик-, 49 – суффикса -арь-/-ар-, 28 – суффикса -ец- [6, с. 7].

Таким образом, в системе наименований лиц названия, относящиеся к homo faber, занимают особое положение. Они многочисленны, образованы по продуктивным моделям

с использованием продуктивных деривационных средств.

#### СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

**Брокгауз** – Энциклопедический словарь / под ред. И. Е. Андреевского; Издатели: Ф. А. Брокгауз (Лейпциг), И. А. Ефрон (СПб.) – СПб.: Семеновская типо-литография, 1890–1907. – Т. 1–41.

**Даль** – Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. – М.: Госиздат словарей, 1956. – Т. 1-4; **РГ1980 РГ** – Русская грамматика. В 2 т. / Акад. наук СССР. Ин-т рус. яз.; Редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) [и др.] – М.: Наука, 1980. – Т. 1–2.

**СЛРЯ** Словарь русского языка XI–XVII вв. / Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова; Гл. ред. Г. А. Богатова. – М.: Наука, 1975–2000. – Вып. 1–24.

**Фасмер** – Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Б. А. Ларина. – М.: Прогресс, 1964–1973. – Т. 1–4.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн С. Б. Очерк сравнительной грамматики славянских языков. – М., 1974.
2. Варбот Ж. Ж. Древнерусское именное словообразование. – М., 1969.
3. Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. – 2-е изд. – М., 1972.
4. Мандрик Н. В. Торгово-экономическая лексика в русском языке XVII века : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1989.
5. Смирнов П. П. Московские ткачи XVII в. и их привилегии. – Ташкент, 1928.
6. Старикова Г. Н. Тематическая группа «промышленные люди» в русском языке конца XVI–XVII вв. : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 1990.
7. Трофимович Т. Г. Типы предметных наименований в языке старорусской деловой письменности. Минск, 2003.

#### SUMMARY

*The are discussed in the article names of persons as a «homo faber» fixed by the ancient Russian Business Writing. Their onomasiology analysis the methods of such names appearing are exposed, the character of used derivational methods are organized.*

УДК 801.316.6-01+801.318-01

Е. Е. Иванов

## О ПОНЯТИЯХ «АФОРИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ», «АФОРИСТИЧНОСТЬ (АФОРИЗАЦИЯ) РЕЧИ» И «АФОРИСТИЧЕСКИЙ СТИЛЬ»

**Понятие** «афористический текст» может толковаться двояко: (1) как изречение (в том числе устойчивое), в котором выражается обобщенная и законченная мысль (в этом случае сам афоризм рассматривается как отдельный текст и вид текста), (2) как любой текст, в котором содержатся афоризмы

(и индивидуально-авторские, и широкого распространения). Предметом дальнейшего анализа будет афористический текст только во втором своем понимании. Индивидуально-авторские афоризмы, согласно общепринятому мнению, как и общеязыковые афоризмы, и разовые цитаты афористического характера, «вводятся» в текст [1, с. 86], обуславливая тем

самым его «афористичность», под которой обычно понимается просто «насыщенность речи афоризмами» [2, с. 24]. Последнее так или иначе лежит в основе определения понятия т. н. «афористического стиля» как продукта и способа индивидуального речевого творчества (как правило, в литературных текстах).

Термин «афористический стиль» не является на сегодняшний день общепринятым в метаязыке поэтики и лингвистики (не отражен, в частности, в большинстве соответствующих терминологических словарей), хотя достаточно широко используется филологами. Данное понятие было определено уже в конце XIX в. в «Энциклопедическом словаре» (1890–1907) Ф. Брокгауза и И. Ефрона, где указывалось, что «афористическая манера пианя и речи означает сжатый, отрывистый способ выражения мыслей» [3, с. 494], а впервые в отечественной филологии терминологически эксплицировано во втором томе известного на рубеже XIX–XX вв. универсального справочника С. Н. Южакова «Большая энциклопедия: Словарь общедоступных сведений по всем отраслям знаний» (1904–1909), где «афористический стиль» квалифицировался как «отрывочный, несвязный способ изложения» [4, с. 284]. Термин «афористический стиль» часто дублируется в научной литературе смежными, но не совпадающими по семантическому объему терминами «афористическая речь», «гномическая речь», «поговорочный стиль», «сентенциозный (сентенциональный) тип речи», «язык пословиц» и т. п.

В данной статье будет предпринята попытка существенно уточнить понятия «афористический текст», «афористичность (речи)» и «афористический стиль», определить понятие «афоризация речи», а также описать дифференциальные и интегральные признаки афористического стиля как разновидности индивидуально-речевого стиля.

Индивидуально-авторский афоризм, который употребляется не в виде отдельного текста, а как элемент его содержательной и/или композиционно-синтаксической структуры, может рассматриваться только как текст потенциальный. Актуализация индивидуально-авторского афоризма как собственно текста возможна лишь вне авторского контекста его употребления, в котором содержание и структура афоризма еще находятся в стадии своего формирования (т. е. допускается, что он еще или вообще не способен функционировать вне контекста своего происхождения в той же форме и/или с тем же содержанием). Поэтому утверждение об обязательно свойственной

всем афоризмам природе текста безотносительно степени их содержательной, структурной и функциональной автономности, которое обычно не подвергается сомнению, следует все же считать ошибочным.

В попытке уйти от столь очевидного противоречия в рамках поэтики традиционно предлагается различать собственно «афоризмы» как самостоятельный вид словесного творчества и изречения, извлеченные из определенного контекста (как правило, из речи литературного персонажа). Из вторых к афоризмам причисляются только те высказывания, которые имеют «прямой и всеобщий смысл», а не характеризуют «индивидуальность данного действующего лица», и совместимы с «целостным мировоззрением писателя» (при этом проблема вычленения афоризма из текста заведомо признается дискуссионной) [5, с. 43].

Такое определение афоризма является противоречивым, поскольку иначе придется признать, что одно и то же высказывание может одновременно и быть афоризмом, и не быть им только в зависимости от того, употреблено ли оно, соответственно, в речи автора или персонажа и/или от того, какую смысловую нагрузку оно несет в содержательном контексте данного произведения. Кроме этого данное понимание афоризма противоречит принципам научной методологии вообще, поскольку само существование объекта научного анализа не может быть зависимо от воли исследователя, чего при описанном выше подходе избежать невозможно. Однозначная квалификация того или иного изречения в литературном тексте как афоризма либо как неафоризма остается в этом случае прерогативой исключительно самого автора данного текста, что, конечно, является не только абсолютно ненаучным, но и вообще бессмысленным.

Неверно и то, что индивидуально-авторские афоризмы «вводятся» в контекст своего авторского (resp. первого) употребления. Вводить афоризм в текст можно только «вторым» употреблением, т. е. как уже функционирующий либо массово, либо индивидуально (именно поэтому анализ афористического своеобразия всякого текста следует начинать с атрибуции афоризмов по первоисточнику их употребления).

Данное положение позволяет существенно уточнить понятие «речевой афоризм», под которым общепринято понималось только индивидуально-авторское новообразование в противопоставление массово воспроизводимым единицам («языковым афоризмам») [6, с. 6]. Под речевым афоризмом следует понимать высказывание, функционирующее вне контекста

та авторского употребления, но еще не обладающее массовой воспроизводимостью (resp. еще не ставшее крылатым выражением или пословицей).

Индивидуально-речевой афоризм из контекста его авторского употребления можно только «выделить», как можно выделить любой другой афоризм из любого контекста его употребления. Говоря, таким образом, о степени и качестве афористичности какого-либо текста, следует иметь в виду, сколько афоризмов в него введено говорящим, и сколько и каких афоризмов из него можно выделить.

Текст приобретает афористичность (т. е. становится афористическим) в результате его афоризации. Под афоризацией текста (и речи вообще) следует понимать процесс наполнения его «надсобытийным», или универсальным (resp. афористическим), содержанием с помощью соответствующих средств языка. Можно выделить два основных способа афоризации.

1) Употребление афоризмов, авторство которых не принадлежит говорящему, а характер их воспроизведения может быть как массовый (пословицы и поговорки, крылатые выражения и иные устойчивые афористические фразы), так и индивидуальный (все не клишированные цитаты, а также вышедшие из активного употребления общеязыковые афоризмы), включая узуальные и индивидуально-речевые модификации их лексико-грамматической и семантической структуры.

2) Использование в качестве одного из языковых средств выражения мысли говорящего высказываний обобщенной (генерализованной) семантики или так называемых «универсальных» [7] (resp. афористических), но не воспроизводимых в речи, а творимых в ней (окказиональных).

Окказиональные афоризмы существенно отличаются от неокказиональных прежде всего по своим функционально-стилистическим характеристикам.

Окказиональные афоризмы выступают в речи прежде всего в качестве специального языкового средства выражения информации, не имеющей референтной связи с событийной (фактологической) реальностью и полученной в результате субъективного обобщения объективной действительности самим говорящим на основе предыдущего совокупного индивидуального и/или общечеловеческого теоретического и практического опыта.

Все афоризмы неокказионального характера информативно и/или экспрессивно обобщают содержание текста (выступают одним из средств субъективной модальности), а также

используются либо в целях стилистической окраски речи, либо только «к слову», для украшения, расцвечивания речи (так называемая «орнаментальная функция»). В последнем случае применительно к языковым афоризмам (прежде всего народного происхождения) правомерно говорить о их «цитировании», т. е. употреблении пословицы или поговорки в речи как фольклорного текста, когда они не воспроизводятся как языковые единицы, а «исполняются» как и все остальные произведения устного народного творчества, утрачивая тем самым свои знаковые функции (выпадая на какое-то время, если можно так выразиться, из системы языка).

В связи с этим расширяется само понимание феномена «афористичности (речи)» не только как чисто количественного показателя насыщенности ее афоризмами (что точнее определить как «степень афористичности»), но и в смысле качественной характеристики текста по способу его афоризации (т. е. «качеству афористичности»).

Степень афористичности текста не определяется употреблением в нем афоризмов только в своей классической форме (как содержательно и структурно автономных текстов), они часто подвергаются в речи разнообразным структурно-семантическим трансформациям. Языковые афоризмы так же, как слова и фразеологизмы, обладают парадигмами форм своего употребления [8, с. 250].

Окказиональные афоризмы изоморфны по структуре и способам функционирования узуальным и также «обладают парадигмами», с той разницей, что если функционирование афоризмов как единиц языка обусловлено наличием реально действующей системы их парадигматических форм, то для неязыковых афоризмов та или иная их функционально актуализированная трансформация (абстрагируясь от ее контекстуального происхождения) оказывается одной из возможных форм (а для окказиональных единственно возможной формой) существования данного афоризма вообще [9].

Следует отметить, что окказиональные афоризмы функционируют в речи (особенно в художественной, где они преимущественно встречаются) главным образом в своих парадигматических формах [10]. Это обуславливает возможность высокой степени афористичности художественного текста при видимом «отсутствии» самих афоризмов. Ср.: *И все люди у гроба тоже заплакали от жалости к мальчику и от того преждевременного сочувствия самим себе, что каждому придется умереть и так же быть оплаканным* (А. Платонов, «Чевенгур») ← *Люди у гроба плачут от*

того преждевременного сочувствия самим себе, что каждому придется умереть и так же быть оплаканным. Здесь можно наблюдать видоизменение афоризма вследствие временной актуализации глагольного предиката высказывания в сочетании с дистантной парцелляцией, что позволило избежать лексико-синтаксической избыточности и структурной фрагментарности текста при сохранении его содержательной емкости. Ср.: *И все люди у гроба тоже заплакали от жалости к мальчику, — люди у гроба плачут от того преждевременного сочувствия самим себе, что каждому придется умереть и так же быть оплаканным.*

Такой способ афоризации речи можно определить как «скрытый», или неявный. При скрытой афоризации текста степень его афористичности (насыщенность текста афоризмами) будет прямо пропорциональна качеству его афористичности (употреблению окказиональных или неокказиональных афоризмов в той или иной их форме — трансформированной или нетрансформированной) [11].

Особенности функционирования афоризмов в литературной речи позволяют говорить о выделении в стилистической системе языка такой разновидности индивидуально-речевого стиля, как «афористический стиль». Его дифференциальным признаком выступает степень афористичности речи, а интегральным — качество ее афористичности, определяемое в зависимости от того или иного способа афоризации данного текста [12].

Способ скрытой афоризации речи можно считать основным средством создания афористического стиля в языке художественной литературы.

УДК 482: 8.08

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Федоренко Н. Т., Сокольская Л. И. Афористика. М., 1990.
2. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. 3-е изд., испр. и доп. М., 1985.
3. Афоризмы // Энциклопедический словарь. В 86 т. / Изд. Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. СПб., 1891. Т. 2а.
4. Большая энциклопедия : словарь общедоступных сведений по всем отраслям знания. В 22 т. / под ред. С.Н. Южакова. 4-е изд., стереотип. СПб., 1904. Т. 2.
5. Эпштейн М. Н. Афористика // Литературный энциклопедический словарь. М., 1987.
6. Костомаров В. Г., Верещагин Е. М. О пословицах, поговорках и крылатых выражениях в лингвострановедческом учебном словаре // Фелицына В. Г., Прохоров Ю. Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения : лингвострановедческий словарь. 2-е изд. М., 1988.
7. Гаврилова Е. Н. Универсальные высказывания и другие обобщающие суждения // Филологические науки. 1986. № 3. С. 56–62.
8. Пермьяков Г. Л. К вопросу о структуре паремииологического фонда // Типологические исследования по фольклору : сб. ст. памяти В. Я. Проппа (1895–1970). М., 1975.
9. Иванов Е. Е. Структурная парадигма афоризма как единицы языка vs. речи // Вопросы романо-германской филологии. Пятигорск, 1994. С. 83–89.
10. Иванов Е. Е. Об одном способе афоризации художественной речи // Язык русских писателей XIX–XX веков. Тула, 1993. С. 174–193 (ИНИОН РАН, № 47888 от 13.04.1993).
11. Иванов Е. Е. Афоризация речи и афористический стиль // Герменеўтыка. Стылістыка. Рыторыка : матэрыялы Рэсп. навук канф. (8–9 снеж. 1993 г.). Минск, 1995. С. 28–30.
12. Иванов Е. Е. К определению понятий «афористический текст», «афористичность» (речи) и «афористический стиль» // Современные подходы к изучению национальной и зарубежной литературы в школе и вузе : материалы науч.-метод. конф. (15–18 окт. 1996 г.). Могилев, 1996. С. 76–82.

#### SUMMARY

*The concepts of aphoristic text, aphoristic character (of speech) and aphoristic style are specified in the article. The concept of speech aphorization is defined; the method of «covert» text aphorization is described. The differential and integral characteristics of aphoristic style as a variety of individual speech style are considered.*

**М. П. Боднарь**

### АВТОИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В РАССКАЗАХ Ю. НАГИБИНА

Понять художественное произведение, раскрыть концепцию языковой картины мира, охарактеризовать идиостиль писателя можно при условии соотнесения его произведения с другими текстами. В процессе творчества художник слова ведет непрерывный диалог не только с предшественниками и современниками, включая в свои тексты метатропы, но и с собственным «Я», создавшим предшест-

вующие данному тексту произведения. Такой процесс диалогизации носит название автоинтертекстуальности. «Автоинтертекстуальность в этом случае выступает как интертекстуальность в квадрате, поскольку совпадение ситуативных, концептуальных, композиционных и операциональных метатропов в разных текстах одного автора будет максимальным» [2, с. 92].



Автоинтертекстуальность – это наличие межтекстовых связей, являющихся результатом производства текста с включением элементов других собственных текстов или по отношению к другим собственным текстам, с которыми создаваемый текст вступает в своеобразный диалог. Эти межтекстовые связи формально реализуются в метатропах. Н. А. Фатеева разработала классификацию метатропов и дала определение данному понятию. «*Метатропы* – это стоящие за конкретными языковыми образованиями (на всех уровнях текста) глубинные функциональные зависимости, структурирующие модель мира определенного автора. В типологическом аспекте нами были выделены ситуативные, концептуальные, композиционные и собственно операциональные метатропы, которые в совокупности образуют некоторую иерархическую, но замкнутую в круг систему зависимостей, организующую движение от смысла к тексту, от сознания к речи, от недискретных единиц мышления к дискретно-словесным и обратно» [2, с. 54].

Автоинтертекстуальность ярко проявляется в творчестве Ю. Нагибина. Для описания идиостиля важна классификация тех средств, с помощью которых писатель вводит в свое произведение «голос» другого текста. Мы проанализировали рассказы Ю. Нагибина «Чистые пруды», «Воробьи под крышей», «Я изучаю языки», «Торпедный катер», «Женя Румянцев», «Через двадцать лет», «Непобедимый Арсенов», «Мой первый друг, мой друг бесценный», «Ливень» из сборника «Московская книга»<sup>1</sup>. В этих рассказах концептуальными метатропами, символизирующими детство, являются *Чистые пруды* (пруд, чистопрудный), *бульвар*, *аллея*, *двор*, *школа*, *главпочтамт* (Московский почтамт), *детство*, *отрочество*, *юность*, *Москва*, причем *Чистые пруды* – обобщающее понятие, символизирующее детство главного героя рассказов сборника: *Чистые пруды... Для иных это просто улица, бульвар, пруд, а для меня – средоточие самого прекрасного, чем было исполнено мое детство, самого радостного и самого печального, ибо печаль детства тоже прекрасна*<sup>2</sup> («Чистые пруды»).

Метатропы у Ю. Нагибина представлены разными структурами: словом, словосочетанием, простым и сложным предложениями – ситуативные метатропы, концептуальные

метатропы раскрываются в сложных и осложненных простых предложениях. Рассмотрим на примерах ситуативные метатропы, представленные словом («Чистые пруды» – «Воробьи под крышей»)<sup>3</sup>: *Мы перебежали рельсы наперерез трамваю<sup>4</sup> перед самой тормозной решеткой, садились и прыгивали только на ходу, промахивали все **Чистые пруды**, повиснув на подножках, обращенных к железной ограде **бульвара**, стоя и сидя на буферах, а то уцепившись сзади за резиновую кишку и ногами скользя по рельсу. – Его [Сергеева] умилило, что в мире, где все переменялось, подчас неузнаваемо, сохранился очажок верности: старый трамвай все так же мчится мимо старых деревьев, старого **бульвара***. Ситуативные метатропы выражены в обоих случаях существительным *трамвай*, представленным в прототексте и метатексте в разных падежных формах. Два концептуальных метатропа имеются в прототексте и один – в метатексте, формы их выражения совпадают. В прототексте метатропы представлены простым, но более осложненным предложением.

Аналогичным образом выражены ситуативные метатропы и в диаде рассказов «Через двадцать лет» – «Воробьи под крышей»: *Мы выбрали [на **бульваре**] низенькую скамейку под кустом венгерской сирени, ее листья, опаленные утренниками, были лиловы и шершавы. Усевшись на скамейку с вогнутым сиденьем и далеко откинутой спинкой, я будто погрузился в глубокое кресло. Недоставало лишь этой расслабляющей позы, чтобы окончательно капитулировать перед прошлым. А я не хотел обесценивать, предавать двадцать нелегких лет, и все пережитое, и женщин, которых я любил искренне и трудно. – Друг мой Сергеев, ты все равно никогда не предашь это серое небо, низко нависшее над **Чистыми прудами**, эти голые деревья, эти дорожки, и зеленые скамейки, и замирающее эхо тех голосов, что слышны только посвященным, но слишком большая любовь к минувшему отнимает что-то у настоящего, которому эта любовь нужнее...* Ситуативные метатропы выражены в обоих случаях существительными *скамейка*, *прошлое*, *пережитое*, *минувшее* в разной грамматической форме, в прототексте ситуативные метатропы дублируются. Если в прототексте лишь под-

<sup>1</sup> Приводятся иллюстрации лишь из некоторых перечисленных рассказов.

<sup>2</sup> Иллюстративный материал цитируется по изданию: Нагибин Ю. *Московская книга*. – М.: АСТ: ЛЮКС, 2005. – 491 с.

<sup>3</sup> В скобках сначала приводится название рассказа, являющегося прототекстом, а затем – рассказа, являющегося метатекстом.

<sup>4</sup> Подчеркиванием выделены ситуативные метатропы, жирным шрифтом – концептуальные метатропы.

разумеается концептуальный метатроп *бульвар*, то в метатексте он реализуется формально словосочетанием *Чистые пруды*. В прототексте метатропы содержатся в нескольких сложных предложениях, тогда как в метатексте – в одном сложном.

И словом, и словосочетанием представлены ситуативные метатропы в следующей иллюстрации («Чистые пруды» – «Женя Румянцев»): *А плаванье на старой, рассохшейся плоскодонке, а смелые броски со свай в холодную майскую воду, а теплота весенней земли под босой ногой, а потаенная жизнь всяких жуков-плавунцов, стрекоз, рачков, открывавшаяся на **воде**, – это было несметным богатством для городских мальчишек: многие и летом оставались в **Москве**. – Давайте покатаемся на **пруду**, – я показал на старую, рассохшуюся плоскодонку, торчащую носом из-под свай теплушки, – и будем воображать, что мы в Химках.* В обоих текстах ситуативные метатропы выражены существительным *свай* и словосочетанием *старая рассохшаяся плоскодонка*, представленными в прототексте и метатексте в разной падежной форме. В прототексте присутствует два концептуальных метатропа, в метатексте – один, все три концептуальных метатропа обозначены разными словами: *вода*, *Москва*, *пруд* – их грамматические формы совпадают, понятия *вода* и *пруд* являются в данном случае метонимией. В прототексте метатропы содержатся в более осложненном предложении, чем в метатексте.

Еще пример, в котором ситуативные метатропы представлены и словом, и словосочетанием («Чистые пруды» – «Через двадцать лет»): *Не менее щедрa была и **чистопрудная осень**. **Бульвар** тонул в опавшей листве, желтой, красной, мрамористой, листве берез, осин, кленов, лип. Мы набирали огромные охапки палой листвы и несли домой прекрасные, печальные букеты и сами пропитывались их горьким запахом... – Впереди показали желтые деревья **Чистых прудов**, свежо и сильно запахло палой листвой. <...> Под ногами шуршали опавшие листья: желтые, багряные, золотисто-коричневые, бурые, зеленые с красными прожилками. Тихонько постукивая, зубчатым колесом катится навстречу нам большой кленовый лист. Трава газона еще зелена и ярка, но будто омертвела, клейко схваченная заморозками. Двадцать лет назад на нашем **бульваре** так же шуршали листья и цепенела изумрудная трава, так же расточала свой печальный аромат осень, и никуда от этого не денешься! Ситуативные метатропы выражены*

в обоих текстах существительными *осень*, *лист*, прилагательным *желтый* в разных грамматических формах, видовыми понятиями *березы*, *осины*, *клены*, *липы* в прототексте, которые переходят в родовое понятие *деревья* в метатексте, и словосочетанием *печальные букеты* в прототексте, которое находит отражение в словосочетании *кленовый лист* в метатексте. В прототексте и метатексте содержится по два концептуальных метатропа, выраженных одинаковыми понятиями, но стоящими в разной грамматической форме. В прототексте метатроп заключен в трех осложненных предложениях, в метатексте он разделен на две части, которые расположены дистантно.

В следующей иллюстрации ситуативные метатропы выражены как словом, так и сложноподчиненным предложением («Чистые пруды» – «Я изучаю языки»): ***Чистые пруды** – это первая снежная баба, первый дом из глины, выстроенный твоими руками, и пусть ты стал ни ваятелем, ни зодчим – ты открыл в себе творца, строителя, узнал, что руки твои могут не только хватать, комкать, рвать, рушить, но и создавать то, чего еще не было... – Мы гуляем на **Чистых прудах**, маленькой лопаточкой я строю из снега домик, рядом пританцовывают серые ботинки и лиловые чулки. <...> Но я втыкаю сверху щепку – это труба, с боков криво рисую похожие на тюремные окошки, и у меня нет никаких сомнений, что я построил дом.* Ситуативные метатропы выражены в прототексте существительным *дом*, в метатексте – существительным *домик* (оба существительных совпадают в падежной форме) и двусоставным осложненным предложением *ты открыл в себе творца, строителя* – в прототексте, в метатексте – сложноподчиненным предложением *у меня нет никаких сомнений, что я построил дом* (конструкции синонимичны). В прототексте и метатексте в качестве концептуального метатропа выступает словосочетание *Чистые пруды*, меняющее в метатексте падежную форму. В прототексте метатропы представлены одним сложным предложением, а в метатексте – несколькими сложными предложениями, расположенными дистантно.

Пример ситуативных метатропов, выраженных только словосочетанием («Чистые пруды» – «Через двадцать лет»): ***Чистопрудный бульвар** – свидетель и устроитель, увы, неудачливый, первой моей и единственной школьной любви, которую я пронес сквозь **детство**, **отрочество**, **юность**. Нина Ва-*

ракина жила в том же Телеграфном переулке, близ **Чистых прудов**, где жил и я. Наш общий путь с ней в школу пролегал по **Чистым прудам**. – Прошедшие двадцать лет вместили столько крутой и сложной жизни, что без следа стерли память о моей первой и единственной школьной любви, вернее, не память, а то глубокое, непроходящее огорчение, каким была для меня эта первая, совсем незадавшаяся любовь. Ситуативные метатропы выражены в обоих текстах словосочетанием *моя первая и единственная школьная любовь* с изменением порядка слов, но сохранением их грамматической формы в метатексте и синонимами *неудачливый, незадавшаяся* (прилагательное *неудачливый* относится к концептуальному метатропу *Чистопрудный бульвар*, а причастие *незадавшаяся* – существительному *любовь*, которое является в данном случае контекстуальным синонимом сочетанию *Чистопрудный бульвар*). В прототексте содержится три концептуальных метатропа, один из которых дублируется в трех предложениях (*чистопрудный* = относящийся к *Чистым прудам*), в метатексте концептуальный метатроп *Чистопрудный бульвар* заменяется существительным *любовь*. В прототексте метатропы содержатся в трех распространенных предложениях, в метатексте – в одном сложном.

В данной иллюстрации ситуативные метатропы выражены простым осложненным предложением в прототексте и второстепенными членами предложения с конкретизацией действия через включение числительного *тридцать* и изменением субъекта речи – в метатексте («Чистые пруды» – «Торпедный катер»): *По вечерам мы ходили сюда, чтобы работать в столярной мастерской; мы сколачивали ящики для рационализаторских предложений рабочих и служащих почтамта, выпиливали лобзиком из тонкой фанеры карикатурные портреты прогульчиков, склочников, бузотеров, к вящему их позору. – Однажды нашему звену поручили сколотить тридцать почтовых ящиков для рационализаторских предложений рабочих и служащих Московского почтамта и написать тридцать призывов. В прототексте и метатексте – один и тот же концептуальный метатроп, выраженный (без изменения грамматической формы), но в усеченном варианте в прототексте. В прототексте метатропы включены в более длинный отрезок текста, чем в метатексте.*

Итак, в проанализированных рассказах Ю. Нагибина присутствуют концептуально-ситуативные переплетения текстов. В качестве прототекста в девяти случаях из одиннадцати выступает концептуальный для сборника

«Московская книга» рассказ «Чистые пруды» и по одному разу – рассказ «Мой первый друг, мой друг бесценный», посвященный человеку, оказавшему огромное влияние на развитие личности писателя<sup>1</sup>, и рассказ «Через двадцать лет» о былой любви к Нине Варакиной и о событиях, связанных с детством. Это дает основания сделать вывод о том, что в качестве прототекстов Ю. Нагибин использует рассказы, повествующие о важнейших событиях в жизни главного героя (который хоть и носит разные имена в рассказах, но воспринимается читателем как одно и то же лицо), а сам рассказ «Чистые пруды» является метатропом для всех проанализированных произведений, так как в каждом из них в той или иной мере присутствует его элемент.

С точки зрения композиционного расположения метатропов, и в прототексте, и в метатексте они включены в развитие действия рассказа. Использование метатропов в метатексте производит эффект присутствия всего прототекста, а не определенной его части, с совмещением не только похожих событий, но и разных временных пластов: в метатексте представлена оппозиция *настоящее / повествовательное / прошедшее относительное*.

Использование ситуативных метатропов в проанализированных рассказах в большинстве случаев сопровождается сменой субъекта речи, изменением или сохранением грамматических форм слов различных частей речи, применением контекстуальных синонимов, частичным или дословным цитированием. Иногда наблюдается подразумевание концептуальных метатропов в метатексте или их замена синонимичными в данном контексте существительными, неодинаковое количественное соотношение в прототексте и в метатексте. Чаще всего метатропы содержатся в более длинных речевых отрезках прототекста, т. к. в прототексте ситуация раскрывается полностью, а в метатексте присутствует какая-то ее часть или намек на нее. Обратное наблюдается в том случае, если в прототексте метатроп раскрывается в сложном синтаксическом целом, с тем условием, что в большей части предложений он подразумевается, а только в одном–трех предложениях упоминается.

Метатропы играют немаловажную роль в семантико-стилистическом обогащении произведений писателя и их интерпретации, поскольку «основу текста составляет не его внутренняя, закрытая структура, поддающаяся исчерпывающему изучению, а его выход

<sup>1</sup> «Московская книга» – автобиографический сборник рассказов.

в другие тексты, другие коды, другие знаки» [1, с. 158]. Анализ метатропов в рассказах Ю. Нагибина позволяет раскрыть механизм функционирования автоинтертекстуальности, даёт новые возможности в постижении языковой картины мира писателя, его идиостиля, места произведения в его творческой системе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М., 1989.

2. Фатеева Н. А. Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов. – М., 2000.

#### SUMMARY

The article covers mechanisms of auto intertextuality of Yuri Nagibin short stories published in «Moskovskaya Kniga – The Moscow Book». The article also characterizes formal tools of the auto intertextuality creation, analyzes their influence on the stories' analysis from the writer's idiosyncrasy point of view and the hierarchy of the stories in the book.

УДК 81'27:373.2

Т. А. Паўлоўская

## МАЎЛЕНЧАЯ СІТУАЦЫЯ Ў СФЕРЫ ДАШКОЛЬНАЙ АДУКАЦЫІ: ВОПЫТ САЦЫЯЛІНГВІСТЫЧНАГА АНАЛІЗУ

Маўленчая сітуацыя заўсёды звязана пэўным чынам з грамадскімі ўмовамі функцыянавання мовы. У гэтым сэнсе можна гаварыць аб маўленчым жыцці грамадства як сукупнасці ўсіх элементаў моўнай сістэмы ў дадзены момант і тэндэнцыяў яе далейшага развіцця [9, с. 72]. У артыкуле зроблена спроба аналізу маўленчай сітуацыі ў дашкольнай установе на аснове вынікаў праведзенага анкетавання ў дзіцячым садку-яслях г. Баранавічы.

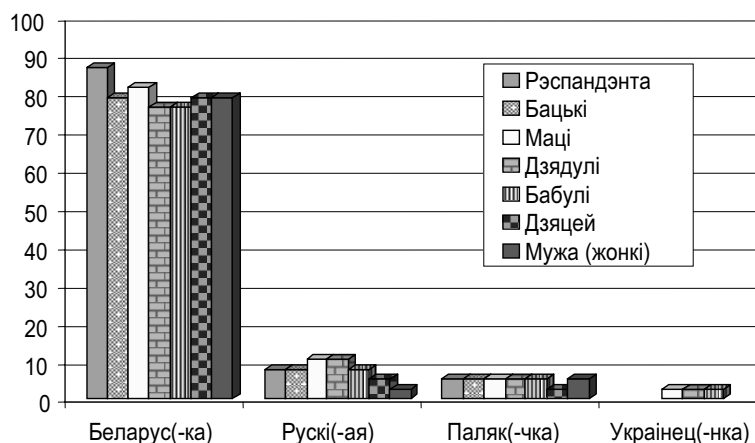
Анкета змяшчае 30 пытанняў закрытага і адкрытага тыпу на беларускай мове для атрымання звестак аб маўленчай кампетэнцыі і маўленчай актыўнасці работнікаў дзіцячай дашкольнай установы. Мова запаўнення яе не канкрэтызавалася.

Беларускую мову з 38 апытаных жанчын у садку назвалі роднай 26 чалавек (68%), рускую мову – 10 інфармантаў (26%), а 2 рэспандэнты (5%) вызначылі роднай абедзве мовы – беларускую і рускую. Нацыянальны склад рэспандэнтаў іх родзічаў адлюстраваны на рыс. 1.

Нарадзіліся і правялі дзяцінства ў вёсцы 25 інфармантаў (66%); з іх лічаць роднай мовай беларускую 23 (92%), беларускую і рускую – 1 (4%), рускую – 1 (4%) (нарадзіўся ў Расіі, але дзяцінства правёў у Беларусі). Сем чалавек (18%) нарадзіліся і выраслі менавіта ў горадзе Баранавічы. Месца найбольш працяглага пражывання для 33 апытаных (87%) – горад. Прычым з 15 даследаваных (46%) – гэта горад Баранавічы. Вёска, гарадскі пасёлак – найбольш сталае месцажыхарства для 5 чалавек (13%). З іх вёска – для 3

рэспандэнтаў (8%), а гарадскі пасёлак – для 2 (5%).

Па-беларуску анкету запоўнілі 23 рэспандэнты (61%). Прычым з іх беларускую мову назвалі роднай 19 чалавек (83%), рускую мову – 3 чалавекі (13%), адзін інфармант (4%) роднымі запісаў дзве мовы, рускую і беларускую. Вызначэнне роднымі дзвюх моў хутчэй за ўсё звязана з розным месцам нараджэння і месцам пражывання ў дзіцячыя гады (Расія – Беларусь). Цікава, што па нацыянальнасці адзін рэспандэнт (жанчына), яе бацькі, дзядуля і бабуля – палякі, а нацыянальнасць мужа і дзяцей – беларусы. Сам інфармант часцей за ўсё ў розных сферах жыццядзейнасці карыстаецца рускай мовай, а ва ўнутрысямейных зносінах (са сваімі бацькамі, з бабуляй, дзядулем) на «трасянцы». Пры гэтым жанчына лічыць, што яе бацькі размаўляюць па-беларуску, а бабуля і дзядуля – на «трасянцы». Акрамя таго, інфарманты, якія роднай мовай назвалі беларускую, ва ўсіх сферах сваёй жыццядзейнасці ўжываюць рускую мову і хацелі б вывучаць менавіта рускую мову. Беларускую мо-



Рыс. 1. Нацыянальнасць рэспандэнтаў і іх родзічаў

ву прадстаўнікі дашкольнай сферы адукацыі выкарыстоўваюць радзей за «трасянку». Маўленчая актыўнасць рэспандэнтаў прадстаўлена на рыс. 2.

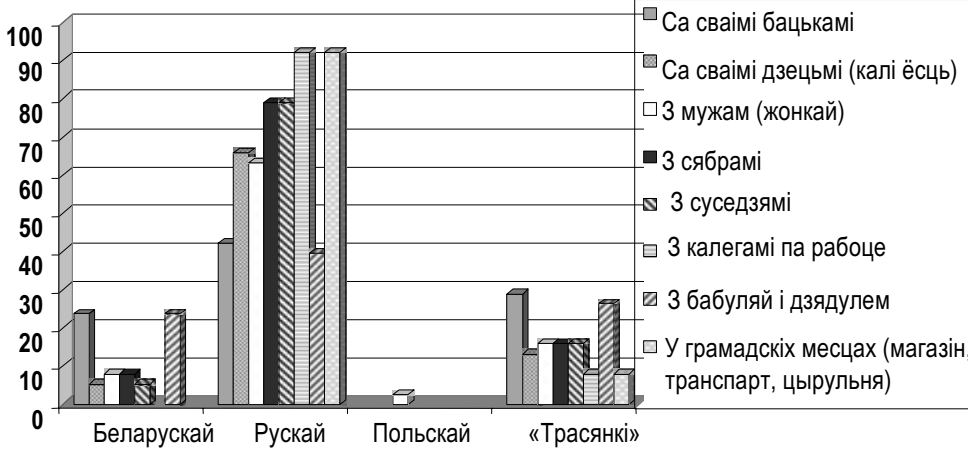
Калі звярнуцца да вуснага маўлення родзічаў апытаных, можна заўважыць іншыя суадносіны функцыяніравання моў: беларуская, руская мовы і «трасянка» размеркаваны прыблізна аднолькава з невялікай перавагай (на 5%) беларускай мовы і «трасянке» (рыс. 3а).

Беларуская мова, як і «трасянка», адзначана 13 рэспандэнтамі ў бацькі (34,2%), 12 – у маці (31,6%). Рускую мову ўжывае бацька ў 11 апытаных (28,9%) і маці ў 14 чалавек (36,8%). Большасць дзядуль і бабуль – 26 чалавек (68,4%) – выкарыстоўвала ці выкарыстоўвае менавіта «трасянку», беларускую мову – 16 родных (42%), рускую мову – 15 чалавек (39,5%). Іншыя мовы ў вусным маўленні родзічаў рэспандэнты

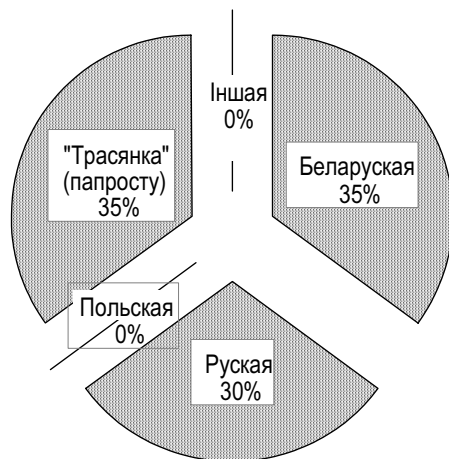
не адзначылі (рыс. 3б).

Улічыўшы вышэйзгаданыя звесткі пра месца нараджэння, месца правядзення дзяцінства (на вёсцы 25 інфармантаў (66%)) і найбольш працяглае месца жыхарства (для 33 чалавек (87%) – горад), можна зрабіць пэўныя высновы пра маўленчую сітуацыю не толькі ў сінхранічным, але і дыяхранічным аспекце:

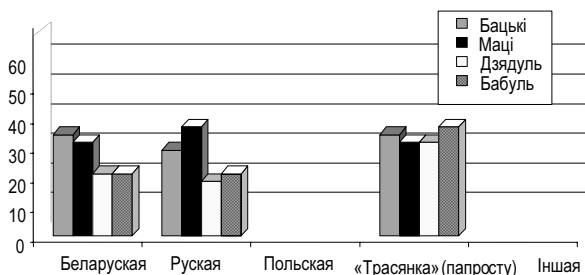
- ужыванне ў сферы вуснага маўлення беларускай і рускай моў звязана з функцыяніраваннем «трасянке»;
- «трасянка» як вусная форма бытавання не страціла сваёй актуальнасці для бацькоў рэспандэнтаў, нягледзячы на пашырэнне асветы і больш частае выкарыстанне беларускай і рускай моў (рыс. 3б);
- у сучасным горадзе беларускай мове як сродку камунікатыўных зносін сярод працуючых у садку не адводзіцца значная роля (рыс. 2).



Рыс. 2. Ужыванне моў інфармантам



Рыс. 3а. Мова вуснага маўлення родных (бацькоў, дзядуль, бабуль)



Рыс. 3б. Мова вуснага маўлення родных (бацькоў, дзядуль, бабуль)

Пытанне пра родную мову не адлюстроўвае ў поўным аб'ёме рэальную маўленчую сітуацыю. Само паняцце «родная мова» не эксплікавана ў неабходнай ступені. Адсюль узнікае шмат розных праблем, напрыклад, ці з'яўляецца мова роднай для чалавека, калі ён не размаўляе і не чытае на ёй. У такім выпадку гаворка хутчэй ідзе пра ўзаемапрапаніраванне розных культур, у тым ліку і маўленчых [8, с. 41]. Вынікі праведзенага намі эксперыменту пацвярджаюць высновы даследчыкаў пра тое, што паняцце «родная мова» ў беларускіх жыхароў не заўсёды «само сабою зразумелае», бо матчына мова канкрэтнага чалавека і яго асноўная мова могуць не быць у якасці роднай мовы. Беларус можа назваць роднай нават не матчыну, а «дзядулеву», сваю «гістарычную» мову [6, с. 28].

Тыя, хто лічаць роднай мовай беларускую, непаслядоўна выкарыстоўвалі яе пры запаўненні анкеты. Адказаўшы на пытанні пра родную мову па-беларуску, на астатнія пытанні падалі звесткі ўжо на рускай мове ці на дзвюх мовах. Такім чынам, адказы на пытанні адкрытага тыпу служаць крыніцай звестак аб актыўнай кампетэнцыі рэспандэнтаў. Яны дазваляюць дапоўніць статыстычныя даныя рэальным маўленчым матэрыялам. Напісанні *стараж ў дзіцячым садку, памошнік выхавальніка, рабочы па рамонт і мыця бялізны* можна патлумачыць узроўнем пісьменнасці, валоданнем мовамі, засвоенасцю норм літаратурнай мовы. Прыклады запаўнення анкеты тыпу: *в. Дудичи, в. Дорогово, д. Бярозкі, Баранавіцкі р-он, 30 год і гадоў, і ўпр. на прадпрыемстве, повар у саду, выхавацель і выхавальнік, тут жа, там жа, выхавальнік ў дзіцячым саду, Баранавічы* і інш. сведчаць пра тое, што інфарманты пераходзяць з адной мовы на іншую, самі таго не заўважаючы, і адначасова выкарыстоўваюць абедзве мовы. Гэта можа адбывацца як у адным радку анкеты, так і ў розных. Напрыклад, пры адказе на адно пытанне напісана *д. Мицкевичи*, а на наступнае – *у вёсцы*. Прычым літаратурныя нормы ні адной мовы (рускай, беларускай) не парушаны. У такім разе ёсць усе падставы гаварыць пра змешанае двухмоўе [15], паколькі ў дадзеным выпадку адбываецца змешванне дзвюх моў, іх узаемапранікненне, што прыводзіць да інтэрферэнцыі рознага ўзроўню і характару. Спынімся больш падрабязна на некаторых прыкладах выяўленай словаўтваральнай і марфалагічнай інтэрферэнцыі. Пры гэтым пад інтэрферэнцыяй разумеюцца факты адхілення ці ўплыву норм адной мовы пад уздзеяннем норм іншай мовы.

**Марфемная** інтэрферэнцыя назіраецца ў лексемах *Баранавічы, Баранавічы*. Прычым у першым выпадку відавочны ўплыў беларускага акання (на ўсе пытанні акрамя першага рэспандэнт адказваў на рускай мове), а ў другім – рускай графічнай сістэмы (інфармант пісаў на дзвюх мовах).

Лексема *выхавацель* ужыта ў 11 анкетах, *выхавальнік* – у 6. Пры гэтым першы варыянт напісання належыць тым беларусам, якія роднай мовай лічаць беларускую, а другі – чатыром беларусам, аднаму рускаму і паляку. З беларусаў, што напісалі ў анкетах слова *выхавальнік*, вызначылі роднай рускую мову – двое, беларускую мову – адзін, рускую і беларускую – адзін. Рускі па нацыянальнасці рэспандэнт напісаў роднай рускую мову, а паляк –

дзве мовы – рускую і беларускую. Форма *выхавацель* падаецца ў перакладным слоўніку беларускай мовы як адзіны адпаведнік рускаму слову *воспитатель* [10, с. 212]. Аднак у «Тлумачальным слоўніку беларускай літаратурнай мовы» падаюцца два словы – *выхавальнік* «той, хто выходзіць або выхаваў каго-н.» і *выхавацель* «тое, што і выхавальнік» [14, с. 134]. Варта адзначыць, што беларускія аддзяслёўныя назойнікі, якія абазначаюць асоб паводле іх дзейнасці ці прызначаны для яго ажыццяўлення, утвараюцца ад дзеясловаў пры дапамозе суфіксаў *-цель* і *-нік* [5, с. 47], пры ўтварэнні назойнікаў са значэннем асобы па роду заняткаў прадуктыўнымі з'яўляюцца суфіксы *-чык, -нік, -льнік* [3, с. 520]. У «Беларускай граматыцы» (1985) суфікс *-цель* кваліфікуецца як малапрадуктыўны ў беларускай мове і большасць назойнікаў з ім – гэта запазычаныя ці калькі з рускай мовы, нараўне з якімі бытуюць свае беларускія ўтварэнні з інш. суфіксамі. Параўн.: *дубільнік і дубіцель, натхняльнік і натхніцель, выхавальнік і выхавацель* і інш. [5, с. 47; 11, с. 20–22]. Назойнікі ж з суфіксам *-льнік* утвораны ад асноў незапозычаных дзеясловаў [7, с. 323]. Таму беларускай лексмай неабходна лічыць слова *выхавальнік*, а ў слове *выхавацель* мы назіраем прыклад **словаўтваральнай** інтэрферэнцыі: да беларускай аддзяслёўнай асновы *выхава-* далучаецца інтэрферыраваны афікс *-цель* [1, с. 133]. У рускай мове словаўтваральны тып аддзяслёўных назойнікаў з фармантам *-тель* высокапрадуктыўны ў розных сферах мовы («Русская грамматика» 1970, 1980): *воспитатель, преподаватель, учитель, наниматель* і г. д. [12, с. 72].

Прыкладам **марфалагічнай** інтэрферэнцыі з'яўляецца напісанне формы роднага склону множнага ліку назойніка мужчынскага роду з нулявым канчаткам – *год* (4 выпадкі). Заўважым, што сустрэліся формы гэтага слова і з канчаткам *-оў*: *гадоў* (4 выпадкі). З даследаванняў навукоўцаў вядома, што ў родным склоне множнага ліку назойнікі мужчынскага роду маюць канчаткі *-оў, -ёў, -аў, -яў* (у беларускай мове), *-ов* (у рускай) і *-ей*, якія супрацьпастаўлены нулявой флексіі, асабліва пашыранай ў рускай мове. Выкарыстанне канчаткаў *-оў(-ёў), -аў(-яў)* у сучаснай беларускай мове «стымулявана фанетычна, лексікалагічна і лінгвапсіхалагічна». Таму варта ўлічыць лінгвапсіхалагічны стымул на карысць *-оў(-ёў), -аў(-яў)* для дыферэнцыяцыі беларускіх форм ад рускіх. Прычым у рускай мове назіраецца адваротная тэндэнцыя: суадносіны нулявых канчаткаў і *ов (-ев), -ей* змяняюцца ў бок актывізацыі нулявых [13, с. 25].

Напісанні ў *саду* з флексіяй *-у* замест *у са-дзе* з канчаткам *-е* – вынік унутрымоўнай **марфалагічнай** інтэрферэнцыі. Фармант *-е* ў беларускай мове маюць назоўнікі мужчынскага роду першага скланення адзіночнага ліку ў месным склоне з асновай на цвёрды зычны. Флексія *-у* ўласціва назоўнікам у месным склоне:

- з асновай на *-к* (параўн.: *у банку*, *на карку* і інш.);
- з асновай на *-з*, *-х* са значэннем адцягненых паняццяў (параўн.: *бегу*, *руху* і інш.);
- іншамоўнага паходжання (параўн.: *дыялогу*, *цэху* і інш.);
- уласным назвам (параўн.: *Гамбургу*, *Цюрыху* і інш.);
- некаторым канкрэтным назоўнікам (параўн.: *на рычагу*, *на арэху* і інш.) [7, с. 214].

Ніхто з рэспандэнтаў не запоўніў анкету цалкам на рускай мове. Многія з іх свае адказы пра вызначэнне роднай мовы пісалі па-беларуску, а далей – па-руску. Некаторыя на пытанне *Якую мову лічыце роднай?* падавалі адказ, не суадносячы граматычныя формы роду слоў (*мова, язык*): *русскую* (6 інфармантаў), *белорусскую* (1 рэспандэнт). Напісанні *русскую*, *белорусскую* (мову) варта разглядаць як прыклады марфалагічнай інтэрферэнцыі, прычым беларуска-рускай. Прычыны сумешчанага двухмоўя, тыповага для жыхароў Беларусі, заключаны ў засваенні абедзвюх моў з ранняга дзіцячага ўзросту не столькі паралельна, колькі без дастатковай дыферэнцыяцыі [4, с. 10]. Пры гэтым карыстанне кожнай з моў набывае выпадковы, немэтазгодны характар, паколькі чалавек не ўспрымае рознасці дзвюх моў. Ідэальны ж носьбіт двухмоўя, як заўважаў У. Вайнрайх, пераключаецца з адной мовы на іншую ў залежнасці ад пэўных змяненняў у маўленчай сітуацыі і асабліва не ўнутры фразы [4, с. 11].

Тым не менш, самі апытаныя прадэманстравалі дастаткова высокі ўзровень валодання менавіта рускай мовай. Патэнцыяльны ўзровень кампетэнцыі інфармантаў праілюстраваны на рыс. 4.

Атрыманыя статыстычныя даныя дазваляюць вылучыць 5 узроўняў валодання мовай (рыс. 4):

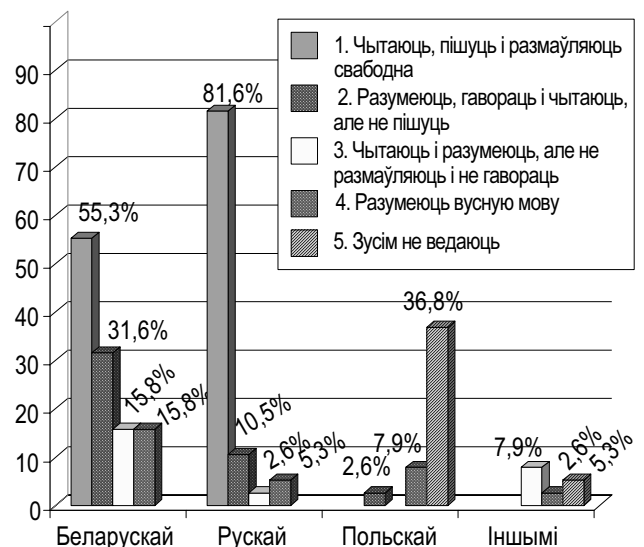
- I узровень уключае прадудцыраванне рускай мовы – 31 чалавек (81,6%) і беларускай мовы – 21 інфармант (55,3%), прычым рускай мовы на 26,3% вышэй;
- II узровень кампетэнцыі (разуменне, гаварэнне і чытанне) беларускай мовай паказалі 12 рэспандэнтаў (31,6%), рускай – 4 інфарманты (10,5%), польскай – 1 апытаны (2,6%); пры гэтым валоданне беларускай мовай на 21,1% больш за рускую мову;

- III узровень валодання прадстаўлены беларускай – 6 чалавек (15,8%), рускай, польскай, англійскай, нямецкай і іспанскай мовамі – па 1 рэспандэнту (2,6%);
- разуменне вуснай беларускай мовай выявілі 6 інфармантаў (15,8%), рускай – 2 (5,3%), польскай – 3 (7,9%), іншай – 1 (2,6%);
- зусім не ведаюць польскай мовы 14 анкетаваных (36,8%), замежных – 2 (5,3%).

У выніку эксперыментальна-даследчай працы высветлілася, што асноўны рэпертуар музычных твораў, які прапаноўваецца двума музычнымі кіраўнікамі ў садку, пераважна рускамоўны. Такая ж сітуацыя і з танцавальнымі нумарамі. Дзяцей знаёмяць толькі з трыма беларускімі танцамі – «Крыжачок», «Бульба», «Беларуская полька». Усе мерапрыемствы праводзяцца на рускай мове з-за недастатковай ступені валодання беларускай мовай.

Такім чынам, аналіз маўленчай сітуацыі ў дашкольнай навучальнай установе дазваляе зрабіць наступныя вывады:

- вызначэнне мовы ў якасці роднай не з'яўляецца паказчыкам яе дасканаласці валодання;
- нацыянальная прыналежнасць – не абавязковы крытэрыі карыстання мовай адпаведнай нацыі;
- змешанае (сумешчанае) двухмоўе (беларуска-рускае) выяўляецца з прычыны неізаляванасці абедзвюх моў;
- пасіўнае захаванне суадносін дзвюх блізкароднасных моў не садзейнічае нарматыўнаму ўжыванню элементаў беларускай і рускай моўных сістэм.



Рыс. 4. Ступень валодання мовамі

## ЛІТАРАТУРА

1. Бардовіч А. М. Шахун Л. М. Марфемны слоўнік беларускай мовы. 2-е выд., перапрац. і дап. Мінск, 1989.
2. Беларуская граматыка. У 2 ч. Фаналогія. Арфаэпія. Марфалогія. Словаўтварэнне. Націск. Мінск, 1985.
3. Беларуская мова : энцыклапедыя / пад рэд. А. Я. Міхневіча. Мінск, 1994.
4. Выгонная Л. Ц. Псіхалінгвістычныя аспекты беларуска-рускага білінгвізму // Беларуская лінгвістыка. Мінск, 1996. Вып. 45. С. 10–14.
5. Малько Г. Словаўтваральная інтэрферэнцыя ў беларускамоўным перыядычным друку // Роднае слова. 2003. № 9. С. 44–48.
6. Мечковская Н. Б. Языковая сітуацыя в Беларусі: этычныя колізіі двуязычя // Іванова С. Ф., Іваню Я. Я., Мячкоўская Н. Б. Сацыякультурная прастора мовы (сацыяльныя і культурныя аспекты вывучэння беларускай мовы). Мінск, 1998. С. 5–32.
7. Плотнікаў Б. А., Антанюк Л. А. Беларуская мова. Лінгвістычны кампендыум. Мінск, 2003.
8. Русецкий А.В., Гащенко Л.А. Патриотические ценности студенческой молодежи в условиях социальной трансформации // Социология. 2000. № 1. С. 34–43.
9. Русецкий В. Ф. Совершенствование речевой культуры и особенности современной речевой ситуации // Народная асвета. 1998. № 12. С. 72–84.
10. Русско-белорусский словарь. В 3 т. Мінск, 1994.
11. Сцяцко П. У. Праблемы нормы, культуры мовы. Гродна, 1998. С. 20–22.
12. Сцяцко П. У. Уводзіны ў мовазнаўства : дапаможнік / П. У. Сцяцко. Гродна, 2001.
13. Типология двуязычия и многоязычия в Беларуси / под ред. А. Н. Булыко, Л. П. Крысина. Мінск, 1999.
14. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. Мінск, 1996.
15. Щерба Л. В. О понятии смешения языков // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 60–74.

## SUMMARY

*On the basis of the results of the performed questionnaire socio-linguistic analysis of the language situation in the area of pre-school education is given.*

УДК 81.371

**Е. В. Кожемяченко**

## РОЛЬ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПЕРЕНОСА В СОЗДАНИИ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

**В** поэтическом тексте Марины Цветаевой любой структурный элемент, становясь объектом художественной выразительности, обретает особую эстетическую значимость. Все языковые средства языка «напряжены до крайности, доходят до своих последних пределов...», ее поэзия «как бы выжимает все соки из языка. И язык превосходит здесь себя самого» [1, с. 65]. Семантико-синтаксический уровень языка выступает по отношению к содержанию как главный структуро- и смыслоорганизующий фактор.

Стилистически значимыми в поэтическом тексте Марины Цветаевой являются различного рода переносы. В поэтике перенос (enjambement) — это «перенос части синтаксически целой фразы из одной стихотворной строки в другую», вызванный несовпадением заканчивающей строку постоянной ритмической паузы с паузой смысловой (синтаксической)» [2, с. 89]. Перенос появляется для того, чтобы остановить взгляд читателя на актуально значимой части, представить явление или предмет многоплановым. Именно смысловой стороне перенос и подчинен. Перенос актуализирует значение отдельных слов, передает повышенную эмоциональную напряженность речи. Пауза, возникающая при этом, носит ярко экспрессивный характер, резко выделяя следующее за ней слово.

В произведениях Марины Цветаевой этот прием, ставший традиционным для поэзии XX в., воспринимается как новаторский, как признак индивидуального стиля поэта, так как применяется очень часто и с максимальной нагрузкой, а также потому, что позиция переноса оказывается самой благоприятной для эксперимента над словом.

Подобно двойной смысловой нагрузке слова, на переносе обнаруживается и двойная грамматическая нагрузка: при отрыве выделенного переносом слова от следующего за ним элемента синтаксической группы (синтагмы) может происходить и деформация грамматических свойств слова, неизбежно ведущая и к трансформации семантики. Так, на переносе актуализируется указательное значение личное-указательного местоимения третьего лица *она*: *Бредут слепцы Калужскою дорогой,— / Калужской — песенной — привычной, и она / Смывает и смывает имена / Смиранных странников, во тьме поющих бога* («Стихи о Москве»). Такой сдвиг, не деформирующий, а выявляющий свойства слова, по-видимому, универсален для местоимения третьего лица в позиции переноса. Поскольку местоимение не имеет собственного конкретного лексического значения, оно, выделенное на переносе, максимально наполняется основной для данного контекста семантикой скорби и печали.



Приведем примеры местоимений, обнаруживающих общие свойства в позиции переноса и имеющих коннотации экспрессивного характера: *Дрогнули веки, / Руки разжал / Вдоль лица – некий / Блеск пробежал* («Царь-Девица»); – *Топни правую ногой! / Что ты видишь? – «Другой / В синеморскую хлябь / Выплывает корабль»* («Царь-Девица»); *Нам – только видный, вам же – весь / Прочий (где несть болезни!) / Коль божество, в мясники не лезь, / Как в божества не лезем* («Крысолов»); *Друг, не кори меня за тот / Взгляд, деловой и тусклый. // Так вглатываются в глоток: / Вглубь – до потери чувства!* («Так вслушиваются»). В позиции переноса происходит трансформация категориальных признаков местоимений: появляется «колеблющееся» значение предметности.

Одной из семантических функций местоимения в позиции переноса является противопоставление, связанное с пониманием духовности/бездуховности, творческой/нетворческой личности. Чаще в этой функции у Марины Цветаевой употребляются косвенные дополнения, выраженные местоимениями в дательном и предложном падежах. Это связано с принадлежностью духовных и творческих качеств человека: *Есть счастливицы и счастливицы, / Петь не могущие. Им – / Слезы лить! Как сладко вылиться / Горю – ливнем проливным!* («Есть счастливицы и счастливицы»); *Души господь их не принял// И озаренье: а вдруг у них / Не было таковых?* («Крысолов»).

В таком философско-содержательном наполнении местоимений, ясно ощущаемом на переносе, и сказывается их способность к экспрессивно-эмоциональным коннотациям, различным по степени абстрактности/конкретности. Это свойство проявляется как при контактном, так и при дистантном употреблении определяемого и определяющего: *Другой / В сине морскую хлябь / Выплывает корабль*. Трудно поддаются толкованию смыслы, рождающиеся в переносах Марины Цветаевой: *Тоска по родине! Давно / Разоблаченная морока!..* («Тоска по родине...»), но они выразительно усиливают эффект передаваемого значения: времени (давно), указания на субъект *им, у них, ихние, сей* и др., определительные (*весь*), неопределенные (*некий*) и т. д.

Стихотворение начинается, казалось бы, с отрицания чувства родины: разговоры о ностальгии названы *давно разоблаченной морокой*. Но обстоятельство *давно* попало в одну строку с предыдущим предложением – и рядом стоящие слова, ритмически связанные, оказываются «припаянными» друг к другу. В результате стихотворение начинается не со скепти-

ческой реплики, а с грустной констатации: *Тоска по родине! Давно*. Благодаря этому и вторая строка звучит уже не столько отрицанием этой тоски, сколько попыткой преодолеть постоянную боль, «заговорить» свое сердце. Следовательно, одно слово не только входит в два предложения, но и приобретает коннотативное значение, характеризуя внутренний душевный разлад – щемящее одиночество: *Мне совершенно все равно – / Где совершенно одинокой / быть; по каким камням домой / Брести; Мне все равно, каких среди / Лиц оцетиниваться пленным / Львом* и т.д. Слово, находясь в позиции переноса, заставляет масштабнее почувствовать трагедию лирической героини, ее безразличие к жизни, когда мне всё – равны, мне всё – равно, совмещая в одном выражении (всё равно безразлично и всё – равно одинаково) два значения автор заставляет задуматься над вопросам смысла/бессмысленности жизни, когда, казалось бы, утрачены идеалы, надежды. Однако последняя фраза перечеркивает данный смысл: употребление *но* симптоматично: *Но если по дороге – куст / Встает, особенно рябина...* Умолчание вносит сему оптимизма, зыбкую надежду на «возвращение» в свое я.

В позиции переноса часто употребляются сочетания сказуемого и переходного глагола: (*А что говорю – не слушай! / Все мелет – бабье!*) / *Сама поутру разрушу / Творенье свое* («Мой путь не лежит мимо дому»). Общая закономерность разнообразных сдвигов в таких сочетаниях – подчеркивание глагольного свойства императива с синтаксическим значением активного. Переходность ощущается сильнее благодаря ее ожиданию на паузе переноса. Такие конструкции имеют коннотативную окраску разговорности.

Перенос прямого дополнения в поэме «Царь-Девица» обогащает глагол семантически – он приобретает оценочное коннотативное значение – неземную страсть: *Коль опять себе накличешь / Птицу, сходную со мной, / Знай: лишь перья наши птичьи, / Сердце знойное, земное...* В этой строфе представлен путь семантического развития глагола: от свободного словосочетания с конкретным значением (*накликать кого-либо – подозвать*) к образному отвлеченному фразеологизму (*накликать беду*). Обновление фразеологизма *накликать беду* происходит в результате метафорического обозначения одного из его компонентов (*беда – птица*), а также в результате актуализации предшествующей и последующей стадии в развитии устойчивого сочетания. Это одно из проявлений сжатости и многоплановости цветаевского слова. Автор трансфор-

мирует известный фразеологизм, изменяя структурный состав (*накличешь беду*). А строка *сердце знойное, земное* наполняет глагол противоположным смыслом – счастья и любви.

Таким образом, позиция переноса есть испытание «на прочность» слова, его грамматических и семантических свойств, поле эксперимента над словом. В позиции переноса обаруживается двойная семантическая и грамматическая нагрузка слова. Отсюда их как бы «задышающаяся» отрывистость, «взрывная» эмоциональность и непрерывный поток неожиданных ассоциаций. Интонационная актуализация может вызвать грамматическую трансформацию слова, повышающую его категориальный статус и приводящую к семантическому обога-

щению, и в результате – к появлению дополнительных коннотативных значений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблемы содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве // Литературно-критические статьи.– М.: Художеств. лит., 1986. – С. 26–89.
2. Тимофеев Л. И., Тураев С. В. Краткий словарь литературоведческих терминов.– М.: Просвещение, 1978.– 223 с.

#### SUMMARY

*In the article styleformed elements of poetic speech are considered. In particular, lexical-symentic carry which breaks syntactic integrity of the statement and conducts to an increment of additional sense.*

УДК 811.161.1'04(043.3)

**А. А. Кожевникова**

## **СЛОЖНЫЕ СЛОВА В ЯЗЫКЕ ПАМЯТНИКОВ РУССКОЙ НЕДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОСТИ XI–XVII ВВ. С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИХ ПРОИСХОЖДЕНИЯ**

Появление сложных слов в системе славянского словообразования – одно из ярких проявлений экономии речевых средств в процессе создания новой номинации. При этом осуществляется не только пополнение лексического состава языка, но и его эмоционально-образных ресурсов. Сложные слова (компиты) разной структуры и разного семантического наполнения отмечены во всех славянских языках. Словосложение является одним из самых продуктивных способов создания новых номинаций в старославянском языке. В старейших славянских рукописях «сложным является каждое 15-е слово!» [1, с. 115]. Древнерусские словообразовательные модели словосложения и основосложения заимствовались из старославянского языка, куда в свою очередь они попали из древнегреческого в силу необходимости перевода на славянский язык лексики оригинальных греческих текстов [1, с. 10, 115], [2–3]. В памятниках русской неделовой письменности XI–XVII вв. с помощью сложения корней и суффиксации, а также словосложения образовано немало новых слов, что свидетельствует о продуктивности указанных способов номинации в истории языка. Однако самым продуктивным способом создания сложных номинаций как в языке старославянском, так и в языке древнерусском является калькирование. Исследованию калек

(простых и сложных), описанию их греческих и старославянских параллелей посвящены работы Э. Благовой [4], М. М. Копыленко [5], Н. А. Кондрашова [6], В. Ф. Дубровиной [7] и других исследователей.

В данной статье рассмотрены сложные слова с точки зрения способа их появления в языке, исследованы различные виды калек. Анализ памятников русской неделовой письменности XI–XVII вв. позволяет выделить следующие группы сложных слов с точки зрения их происхождения:

- 1) старославянизмы, которые имеют греческие эквиваленты как простые, так и сложные (Группа А);
- 2) старославянизмы, которые не имеют греческих параллелей (Группа Б);
- 3) древнерусские и старорусские сложные слова, имеющие греческие эквиваленты (Группа В);
- 4) древнерусские и старорусские сложные слова, не имеющие греческих эквивалентов (Группа Г);
- 5) древнерусские сложные слова, имеющие латинские эквиваленты (Группа Д).

Выделение данных пяти групп номинаций осуществлено с привлечением лексического материала следующих литературных произведений: «Киево-Печерский патерик», «Синайский патерик», «Слово о законе и благодати митрополита Илариона», «Поучения Владими-

ра Мономаха», «Поучения и молитва Феодосия Печерского», «Поучения к простой чади», «Успенский сборник», произведения К. Туровского, Лаврентьевская летопись, Никоновская летопись, «Житие протопопа Аввакума, им самим писанное», «Беседы Аввакума». Наблюдения подтверждаются данными «Старославянского словаря», «Словаря древнерусского языка» И. И. Срезневского, «Словаря русского языка XI–XVII веков», «Древнегреческо-русского словаря» И. Х. Дворецкого.

Рассмотрим состав представленных группы и некоторые лексико-семантические особенности соответствующих производных слов древнерусского языка подробнее.

В группу А входят следующие сложные слова (в древнегреческом языке им соответствуют, как правило, композиты): *законодавец* – νομοδότης (комполит), *богоносець* – εὐφορός (комполит), *боголюбць* – φιλοθεός (комполит), *боговидець* – θεοπότης (комполит), *законоучитель* – νομοδιδασκαλοῖ (комполит), *словолюбць* – φιλολόγος (комполит), *добрдѣтель* ('человек') – εὐεργετής (комполит), *благодѣтель* – εὐεργετής (комполит), *богословець* – θεολόγος (комполит), *иноплеменникъ* – ἀλλογενής (комполит), *благовѣрие* – εὐσεβεία (комполит), *благовѣщие* – εὐαγγελίον (комполит), *благоволение* – εὐδοχία (комполит), *благообразие* – εὐσεβεία (комполит), *благородие* – ευγενεία (комполит), *благословие* – ευλογία (комполит), *доброродие* – εὐωδής (комполит), *доброродныи* – ευγενεία (комполит), *единоумие* – ομόνοια (комполит), *жестосердие* – σκληροκαρδία (комполит), *злосоветие* – κακοβουλία (комполит) и т. д.

Однако некоторые композиты группы А имеют в качестве лексической параллели в древнегреческом языке простое слово. Например, сложная номинация *благодать* – χάρις, χάρισμα, *добродѣтель* (в значении «нравственное качество») – ἀρετή, *бѣлоризць* – κοσμίκος, *инокъязычникъ* – βαρβαρός, но таких примеров в анализируемом материале немного. В корпусе рассматриваемых сложных слов описываемой группы отмечены композиты, которым в греческом языке соответствует и простое, и сложное слово: *милосердие* – ελεός, (простое слово), φιλανθρωπία, εὐσπλαγχνία (сложные слова), *любодѣлица* – ττορνός (простое греческое слово), μεγαττορνός (сложное слово), *целомудрие* – σωφροσύνη (сложное слово), σωφρον (простое слово), *черноризць* – μοναζονίτας (сложное слово) и μοναχός (простое слово) и др. Однако таких примеров немного.

Отметим некоторые особенности сложных слов этой группы. Большинство составляют

композиты с первым компонентом *благ-*. Греческим эквивалентом этого элемента сложный выступает *εϋ-*, которое в языке-источнике имело значения «добро», «благо», «правое дело». Однако, как показывают примеры, компонент *εϋ-* также присутствует и в греческих эквивалентах таких древнерусских слов, как *доброродие*, *богоносець*, *доброродие*, *милосердие* и некоторых других. В целом следует отметить довольно частое употребление компонента *добр-* вместо *благ-* на месте греческого *εϋ-*. Это обусловлено тем, что значения древнерусских слов *добръ* и *благъ* пересекались в семе «хороший, добрый». Однако имело место семантическое разграничение лексем: *благъ* употреблялось для характеристики духовного благополучия человека, а *добръ* – материального. Употребление в качестве эквивалента греческого *εϋ-* русского *добр-* указывает на земное (в дискурсе средневековья – небожественное) качество объекта номинации. Подтверждением данного тезиса служит наличие в анализируемом корпусе сложных слов параллельных образований с общим греческим компонентом *εϋ-*: *благородие* – *доброродие*, *доброродныи* – *благородныи*, *добродѣтель* – *благодѣтель* и др. Кроме того, старославянским эквивалентом греческих сложных слов с компонентом *εϋ-* иногда выступают композиты с компонентом *бог-*, в то время как прямым переводом компонента *бог-* на греческий язык является *θεο-*. Такое функционирование обусловлено тем, что в дискурсе средневековья Бог понимается как высшая форма и сама субстанция духовного блага, его субъект. Употребление в славянских языках слова Бог как эквивалента греческого *εϋ-* является метафорическим. Метафора в данном случае основана на экстралингвистических представлениях говорящих.

Комполит *милосердие* имеет три возможных греческих эквивалента. Один из них является простым словом (*ελεός*), два других – сложными (*φιλανθρωπία*, *εὐσπλαγχνία*). Слово *τροπος* в греческом языке имело значения «направление», «способ, образ», «характер, нрав», «обычай», «троп». В сложении *φιλανθρωπία* это слово реализует значения «нрав, характер». Лексема *σπλαγχνον* имела значения «внутренность», «материнская утроба», а также переносные – «сердце, душа». Последние, переносные, значения этого слова и репрезентированы в композите *εὐσπλαγχνία*. Эти факты свидетельствуют о присутствии уже в греческом языке метафоры при формировании значения слова *милосердие*.

Интерес представляет старославянское сложное слово *медоточныи*. По происхож-

денію это калька греческого композита μέλιρριτος со значением «струящий мед», «текущий медом». В древнерусском и старославянском языках эта номинация имела значение «источающий мед, сладкий, как мед, если о речи – весьма красноречиво, сладко» («...наслажаяся медоточныхъ тѣхъ словесъ...» [8, с. 83]). Переносное значение этого слова оформилось уже в старославянском языке, поскольку в «Древнегреческо-русском словаре» не отмечено употребление этого слова как средства характеристики речи или говорящего человека, а греческие простые слова, мотивирующие сложное μέλιρριτος, употреблены в прямых значениях. Сложное слово жестосердыи со значением «жестокий, со злым сердцем» имеет греческий эквивалентный композит θηρίωδης, который в языке-доноре употреблялся в значениях «звериный», «звероподобный, животный, дикий», «изобилующий хищными животными». Компонент θηρι- имеет значение «зверь», а -ώδης – «песня». Покомпонентный перевод позволяет передать значение греческого композита как «звериная песня». В старославянском и древнерусском языках произошло смягчение семантики греческого композита, вследствие развития метафорического значения. Заметим, что в «Словаре древнерусского языка» И. И. Срезневского приведен еще один эквивалент этого слова – σκληροκαρδῖος, греческие компоненты которого точно передают значение славянского жестосердыи.

Группа Б является самой немногочисленной. В корпусе анализируемых сложных слов старославянских по происхождению, но не имеющих греческих эквивалентов отмечены следующие сложения: благодарие в значении «польза, благодеяние», худоумныи в значении «неумный, глупый», чародѣяние в значении «колдовство», чудотворице в значении «творение чуда». Отметим, что в «Словаре древнерусского языка» И. И. Срезневского также не приведены греческие эквиваленты этих слов. Видимо, эти слова образовывались переводчиками самостоятельно по существующей модели.

Группу В формируют следующие древнерусские по происхождению сложные слова, имеющие греческие параллели (простые и/или сложные): оруженосець – δоруφορος (композит), мюроносица – мурофорос (композит), крѣстохранитель – σταφυλαξ (композит), знаменосець – σημαφορος (композит), духовоборець – πνευματομαχος (композит), грѣхлюбѣць – φιλαμαρτημων (композит): иноземець – βαρβαρος (простое слово), благоразумие – εὐνοια (композит), благоумие –

εὐδαιμονια (композит), велеречие – μεγαλορη (композит), единомыслие – ομοιοια (композит), добронравие – ἀρετη (простое слово), зловѣрие – αίρεσις. (простое слово) и др.

Сложные слова данной группы обладают некоторыми семантическими особенностями. Во-первых, они в большей степени имеют отношение к повседневной жизни людей, нежели слова групп А и Б, поскольку первые изначально обслуживали сферу церковно-религиозной письменности. Слов группы В немного в литературных памятниках XI–XII вв., в произведениях агиографического жанра, патериках, однако их количество значительно в текстах летописей, произведениях К. Туровского и протопopa Аввакума. Во-вторых, несмотря на то, что все древнерусские сложные слова (как и большинство старославянских) являются полными кальками греческих слов, фактически их покомпонентным переводом, тем не менее, они более эмоционально окрашены, оценочный элемент семантики выступает в них более отчетливо. Например, сложное слово грѣхлюбѣць, не просто выражает понятие о человеке, отступившем от догм веры, оно акцентирует внимание на то, почему он стал вероотступником, еретиком (любил грех). Композит благоумие не просто называет свойство, он указывает на то, в чем истинная ценность ума – в его благодати. В этой группе сложных номинаций также отметим передачу греческого ευ- как с помощью компонента благ- (благоумие – ευδαιμονια), так и с помощью компонента добр- (доброзрачень – ευόφθαλμος) и др. То, что сложные кальки данной группы при переводе сохраняют главное, прямое значение мотивирующего слова языка-донора, не представляя его переносных или дополнительных значений, обусловлено, на наш взгляд, отсутствием языка-посредника, присутствующего при заимствовании слов из групп А и Б.

Последнюю группу номинаций формируют сложные слова: празднословити, злосмрадие, срамословити, псалмопевець, новолюбець, печальтворити, злопамятникъ, гордоумие, высокоумие, злосмрадныи, толсторожий, толстобрюхий, доброчинство, класосьбиратель, единокровныи и др. Сложные слова группы Г редко встречаются в текстах произведений Успенского сборника. В «Житии Бориса и Глеба» отмечен композит сырорѣзание со значением «убийство», однако это номинация не просто убийства, а лишение жизни совсем молодого, неопытного (компонент сыр- употреблен в этом композите в значении «молодой, полный соками»). Также зафиксированы такие слова, как благохотение со значением «доброе хорошее желание», благо-

*исправити* – «исправиться, направиться на благой путь», *добротѣлныи* – «величественно, необыкновенно красивый», которые относятся к этой группе.

В произведениях К. Туровского встречаем такие авторские сложения, как *псалмопевець*, *класьсьбиратель* и др. Все они имеют яркий оценочный компонент. Композит *класосььбиратель* употреблен в значении «автор, писатель» («...нѣсмь бо жньци но класосььбиратели, ни хитреци книгам» [9, с. 407]). Данная номинация отмечена только в текстах произведений К. Туровского (XII в.). Значение лица формировалось на основе библейской метафоры. Согласно библейской притче, последние, оставшиеся после жнецов колоски собирали нищие и обездоленные: «Она пошла, и пришла, и подбирала в поле колосья позади жнецов» [Книга Руфь, 2:3]. К. Туровский надевает на себя маску нищего, раба, который следует за сильными и подбирает оставшиеся колоски истины, чтобы донести ее (истину) до верующих.

В произведениях более позднего периода сложений, которые мы относим к данной группе, становится гораздо больше. В произведениях протопопа Аввакума более половины сложных слов являются либо древнерусскими (группа В), либо авторскими (группа Г). Причем, автор даже употребляет такие композиты, как *толсторожий*, *толстобрюхий*, которые являются стилистически сниженными, так как одна из мотивирующих основ приведенных сложных номинаций восходит к разговорным словам *рожа*, *брюхо*. Такие сложные слова обнаруживаются в произведениях протопопа Аввакума в тех частях, где он обличает иноверных, с его точки зрения, церковников.

Особую группу (группу Д) представляет собой сложное слово *лѣтописець* со значениями «летописец» и «летопись», отмеченное в исторических словарях русского языка, но отсутствующее в «Старославянском словаре» и не имеющее древнегреческого эквивалента, а только латинский. Приведенные факты свидетельствуют о том, что данный композит, скорее всего, формировал свои значения в древнерусском языке с помощью метонимического переноса (автор – произведение) на базе латинских *chronographus* («летописец»), *chronica* («летопись»). Только латинские эквиваленты имеют также композиты *кровопийца* (*sanguinem bibens*), *кровосмешение* (*incestum*). Эти факты позволяют говорить о заимствовании данных сложных слов из латинского языка посредством калькирования.

Таким образом, сложные слова в составе анализируемых произведений являются раз-

ными по происхождению: старославянизмы, имеющие греческие эквиваленты и не имеющие таковых; древнерусские композиты, которые являются древнегреческими кальками, а также сложные номинации, являющиеся кальками латинских слов и словосочетаний; собственно древне- и старорусские композиты, не имеющие греческих эквивалентов; индивидуально-авторские композиты, появившиеся вследствие индивидуального словотворчества авторов. Появление в древнерусском и старорусском языках сложных номинаций обусловлено стремлением говорящих выразить сложное понятие, экономя при этом речевые средства, а также желанием создать эмоционально более яркое наименование с оценочным компонентом. Как правило, при этом создавалась метафора. Слова, мотивирующие композиты-метафоры, употребляются в переносных значениях, что можно выявить при анализе внутренней формы сложного слова и выражаемого им сложного понятия.

#### СЛОВАРИ

1. Словарь русского языка XI-XVII вв. / редкол.: Р. И. Аванесов [и др]. М. : Наука, 1975 – 1977. – Вып. 1–22. – 371 с., 319 с., 288 с., 403 с., 392 с., 359 с., 403 с., 352 с., 358 с., 327 с., 340 с., 381 с., 316 с., 311 с., 285 с., 294 с., 295 с., 288 с., 272 с., 284 с., 290 с., 298 с.
2. Срезневский И. И. Словарь древнерусского языка : В 3 т. – М. : Книга, 1989. – Т. 1–3. – 1420 сл., 1832 сл., 1684 + 272 сл.
3. Старославянский словарь (по рукописям X–XI вв.) / под ред. Р. М. Цейтлин. – М. : Русский язык, 1999. – 842 с.
4. Дворецкий И. Х. Древнегреческо-русский словарь : в 2 т. М. : Госиздат словарей, 1958. – Т. 1–2. – Т. 1. – 1043 с., – Т. 2. – 1044 – 1904 с.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Хабургаев, Г. А. Старославянский язык / Г. А. Хабургаев. – М. : Просвещение, 1986. – 288 с.
2. Вялкина, Л. В. Греческие параллели сложных слов в древнерусском языке XI–XIV вв. / Л. В. Вялкина // Лексикология и словообразование в древнерусском языке. – М. : Наука, 1966. – С. 66–97.
3. Цейтлин, Р. М. Лексика старославянского языка / Р. М. Цейтлин. – М. : Наука, 1977. 336 с.
4. Благова, Э. Обзор греческих и латинских параллелей в Успенском сборнике XII–XIII вв. / Э. Благова // Известия АН СССР. Сер. лит. яз. – 1973. – Т. 32. – С. 271–273.
5. Копыленко, М. М. Кальки греческого происхождения в языке древнерусской письменности / М. М. Копыленко // Визант. временник. – М. : Наука, 1973. – Т. 34. – С. 141–150.
6. Кондрашов, Н. А. Основные этапы калькирования в истории русского языка / Н. А. Кондрашов // Вопр. истор. семантики русск. яз. – Калининград: Изд-во Калин. ун-та, 1989. – С. 101–106.
7. Дубровина, В. Ф. О привлечении греческих параллелей для прочтения переводных славяно-русских текстов / В. Ф. Дубровина // Иссл-ния по лингв. источниковедению. – М.: Наука, 1963. – С. 36–44.
8. Успенский сборник XII–XIII вв. – М. : Наука, 1971. – 752 с.

9. Творы Кірылы Тураўскага // Мельнікаў, А. А. Кірыл, епіскап Тураўскі. / А. А. Мельнікаў.– Мінск: Беларуская навука, 1997.– 464 с.

#### SUMMARY

*This article investigates the origin of complex-words in old Russian language. The most productive way is*

*tracing from Latin and Oldgreek. Some groups of cripples are considered. Not less effective is individual author's, word-formation in the Russian language of XIII–XVIth centuries.*

УДК 81.37

О. Н. Брейдо

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ МЕТАФОРИЗАЦИИ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

**В** последние десятилетия значительно усилился интерес к проблеме метафоры со стороны ученых различных специальностей, что связано с активизацией междисциплинарных исследований в области человеческого познания и коммуникации. Поскольку метафора чаще всего проявляет себя как феномен вербальный, то для лингвистики обращение к ее изучению становится особенно актуальным.

Начиная с середины XX в. метафора изучалась лингвистами в различных аспектах: как один из способов пополнения словаря (этимология, теория номинации); как одна из составляющих индивидуального стиля автора, отдельного произведения, целого литературного направления (история литературного языка, стилистика); как элемент лексико-семантической системы языка (лингвистическая семантика) и т. д. Большое количество исследований было посвящено изучению структуры и типов метафоры, описанию ее функций. В последние десятилетия на первый план вышли когнитивно-коммуникативные аспекты метафоры. Весьма перспективными являются исследования метафоры в контексте актуальной в настоящее время проблемы многозначности, которые представляют интерес как для теоретической семантики, так и для прикладных лингвистических дисциплин. Помимо этого, проблема многозначности (и метафоры как ее частного проявления) имеет лингвофилософский и лингвосомиотический характер, в связи с чем ее изучение должно способствовать более ясному пониманию сущности языка как средства «выражения мышления в процессе коммуникации» [1, с. 99], а также решению проблем речевого взаимодействия.

Однако, несмотря на повышенный интерес к феномену метафоры и многочисленные научные публикации по данной теме, общее состояние теории метафоры оценивается ис-

следователями как неудовлетворительное. Показательно в этой связи замечание, сделанное в одном из обзоров современных исследований метафоры: «Нельзя сказать, что теперь мы хорошо понимаем, что такое метафора. Скорее мы гораздо сильнее сознаем глубину и фундаментальность этой проблемы» [2, с. 141]. Существует вполне оправданная точка зрения, согласно которой такое положение вещей обусловлено отсутствием целостной динамической теории метафоры, адекватно описывающей процессы ее порождения и восприятия [3–5]. Действительно, на фоне общего объема работ по проблеме метафоры количество исследований, посвященных описанию процесса метафоризации, невелико. Из имеющихся в этом направлении работ следует прежде всего отметить уже ставшие классическими работы А. А. Ричардса [6], М. Блэка [7] и Дж. Серля [8], теоретические концепции метафоры, предложенные В. Н. Телией [4–5], А. А. Залевской [3], из практических разработок – исследования Н. А. Купиной [9], Т. В. Симашко и М. Н. Литвиновой [10], О. И. Глазуновой [11]. В этих работах освещаются механизмы и некоторые аспекты процесса метафоризации (философские, психолингвистические, ономаσιологические, деривационные). Несмотря на достигнутые результаты, наиболее фундаментальная проблема – проблема понимания метафоры – остается пока нерешенной.

Действительно, существуют интуитивно осознаваемые любым говорящим правила создания и интерпретации метафорических высказываний, иначе мы не могли бы с такой легкостью оперировать ими в процессе коммуникации. В последних исследованиях по данной проблеме были описаны механизмы семантизации метафор с опорой на устойчивые сравнения (например, *снег* – о чем-то белом – ср. *белый, как снег*) [11] и на предшествующие сравнения в тексте художественного

произведения (явление «обратимости тропов») [12]. Однако большинство возникающих в речи метафор не соотносятся с такими устойчивыми или индивидуально-авторскими сравнениями, но от этого их понимание не становится чем-то затруднительным или невозможным.

Как справедливо заметил В. В. Петров, суть проблемы понимания метафоры можно свести к вопросу о том, «на каком основании из множества характеристик  $P$  мы вычленим те характеристики  $R$ , которые проецируем на  $S$ ?» [2, с. 136]. Иными словами, как и почему слушающий выбирает те, а не иные смысловые компоненты при интерпретации метафоры? Традиционный ответ на этот вопрос состоит в том, что реципиент осуществляет поиск общих для двух объектов признаков, и это, конечно, не вызывает сомнений. Однако в ряде случаев при метафоризации оказываются актуализированными не все общие признаки сравниваемых объектов (Ср.: о материнских письмах, которые поэт перечитывает после смерти матери): *Біблію слова матулінага / Бе-рагу* (Р. Бородулин). При интерпретации данного метафорического высказывания актуальным оказывается то, что и материнские письма, и Библия являются духовным заветом, нравственным ориентиром для автора, что оба источника неоднократно перечитываются в течение жизни в поисках ответов на сокровенные вопросы, а не то, например, что стопка писем может быть такой же объемной, как и Библия, или что страницы писем можно так же перелистывать, как и страницы Библии). Во-вторых, не все общие признаки могут быть одинаково значимыми при интерпретации (Ср.: *Трывожнага дыхання трывожны сухавей...* (Р. Бородулин). При интерпретации данной метафоры в первую очередь актуализируются такие признаки, как «сухой», «горячий», а то, что и дыхание, и суховей вызывают сходное движение воздуха, оказывается несколько менее значимым).

Оборотной стороной проблемы понимания является вопрос о механизмах порождения метафоры. Очевидно, что возникновение метафоры связано с интенцией говорящего выделить некоторые аспекты предмета речи, что дает толчок для использования знаков в новой функции. Однако не ясно, какими свойствами должен обладать лингвистический знак, чтобы он был выбран говорящим для выражения заданного смысла. Достаточно ли ему иметь в своем содержании некоторые искомые семантические элементы или эти элементы (семы) должны быть каким-то образом маркированы? Все ли семантические составляющие лексемы в одинаковой степени релевантны для метафоризации? В исследованиях по лек-

сической семантике отмечалось, что актуализирующиеся при метафоризации признаки часто не входят в ядро лексического значения, а находятся на его периферии. Однако этой информации явно недостаточно для понимания механизма метафорических переносов.

Таким образом, описание того, «как делается метафора» [4, с.191], по-прежнему остается актуальным. Именно этот аспект мы предполагаем положить в основу исследования, главной целью которого будет поиск ответов на поставленные выше вопросы. Представляется, что решение этих вопросов перспективно искать исходя из структурно-системного понимания значения языкового знака. Предположение заключается в том, что при метафоризации значимыми оказываются прежде всего те характеристики вспомогательного субъекта метафоры<sup>1</sup>, которые отличают его от смежных, близких объектов, следовательно, наиболее активными при метафоризации должны быть дифференциальные семы соответствующих знаков; таким образом, выяснение механизмов метафоризации, как представляется, должно быть связано с анализом содержания метафорически употребленных лексем с учетом их значимости в исходной лексико-семантической подсистеме.

В качестве материала для проведения исследования были выбраны переводы стихов Рыгора Бородулина на русский язык и переводы русской поэзии на белорусский язык, выполненные поэтом. Выбор материала был обусловлен несколькими факторами. Во-первых, привлечение в качестве материала поэтических текстов позволяет охватить исследованием все функциональные типы метафор. Во-вторых, продуктивное изучение процесса метафоризации возможно только на материале живых, создаваемых в момент речи метафор, а именно в поэтической речи чаще всего и появляются окказиональные метафоры (неслучайно в иной системе терминов окказиональные метафоры называются художественными, в противоположность языковым, хотя, конечно же, такое деление условно: новая метафора может возникнуть и в устной спонтанной речи, и в научном тексте). Необходимость обращения к окказиональным метафо-

<sup>1</sup> В данном случае мы используем терминологию, предложенную М. Блэком [7], который под основным субъектом метафоры понимает объект, на который направлено внимание говорящего, а под вспомогательным – объект, который используется для его характеристики. Так, в высказывании Человек – это волк, основным субъектом метафоры является человек, а вспомогательным субъектом – волк.

рам продиктована тем, что именно они представляют «область порождения», то есть именно эти метафоры производятся и интерпретируются по некоторым интуитивно очевидным для носителей языка правилам, в то время как узуальные метафоры относятся к «области воспроизводимого»: их значение известно и говорящему, и слушающему, оно не создается в процессе коммуникации, а вспоминается<sup>1</sup>. Иными словами, актуализация определенного признака в случае употребления узуальной метафоры представляет собой не столько результат интеллектуального поиска, сколько реализацию языковой компетенции, т. е. *знания* традиции метафорического употребления той или иной лексемы; именно поэтому языковые метафоры, в отличие от окказиональных, не предполагают множественности интерпретаций. В ряде случаев значение языковых метафор может быть сведено до нескольких (или даже одного) произвольно установленных признаков (ср. *слон* – о большом, грузном человеке, а не, к примеру, о человеке с большими ушами; *лѣтух* – о задиристом человеке, а не о том, кто рано встает и т. д.) либо основания метафоризации могут быть затемнены. Эти обстоятельства заставляют при изучении процессов порождения и восприятия обращаться прежде всего к окказиональным метафорам.

Привлечение к анализу переводов обусловлено тем, что данный материал является наиболее продуктивным для исследования функционирования языковых единиц [14–15]. Сопоставление текстов оригиналов и переводов должно позволить нам ярче выявить процессы, происходящие при метафоризации, а также дать возможность для проверки гипотезы о системной обусловленности метафорических значений, поскольку значимость одних и тех же элементов в разных (языковых) системах не всегда совпадает. Помимо этого, использование переводов в качестве лингвистического источника предоставляет дополнительные возможности для выявления особенностей в сфере семантики двух близкородственных языков, которые могут быть не замечены при традиционном сопоставительном анализе, что особенно актуально для белорусского языко-

знания. В качестве дополнительного можно также выделить переводческий аспект исследования, который предполагает анализ условий адекватности перевода метафор. Данный аспект актуален для разработки теории перевода (в частности, теории перевода с близкородственных языков). Традиционно самые большие трудности у переводчиков возникают именно при воссоздании образного строя оригинала.

Специфика исследований, проводимых на материале переводов, заключается в том, что все выводы относительно интересующих исследователя объектов делаются на основе сопоставления оригинального и переводного текстов. Применительно к нашему исследованию это означает необходимость сопоставления метафор авторского текста и их соответствий в переводах с точки зрения их содержательного и формального тождества, что является первым шагом на пути к более детальному анализу материала. В этом отношении можно выделить четыре типа корреляций метафор оригинала и соответствующих им единиц перевода:

1. Соответствие и на уровне содержания, и на уровне формы<sup>2</sup>: *І жылкі сінія стракоз / Заб'юцца над пагоркам.– И жилки синие стрекоз / Забьются над пригорком.*
2. Несоответствие на уровне содержания, соответствие на уровне формы: *Ляжыць узмежак кормным вепруком, / На хібе шчэццю шэжыцца свінуха.– Лежит пригорок сытым кабаном, / А на загривке поднялась свинуха.* В приведенном примере слово *кабан*, употребленное в переводе, может нести нежелательную негативную коннотацию.
3. Соответствие на уровне содержания, несоответствие на уровне формы: *... не згаджуся, што родныя мовы луской / Былі на рыбіне чалавецтва, / Якая ў вечнасць плыве акіянам вечнасці.– Но я не верю тому, что родные реченья лужгой / Отвечаются от семян человечества, / Что прорастает в вечности.* Сохранение содержания возможно благодаря общему для обоих используемых лексем ассоциативному компо-

<sup>1</sup> Нам представляется плодотворной идея о необходимости разграничения при описании полисемии области порождаемого и области воспроизводимого, т. е. того, что запоминается и того, что конструируется. Области воспроизводимого должно соответствовать нечто вроде перечня словарных толкований, которые, по предположению, говорящий помнит, области порождаемого – некоторые правила преобразования смыслов, которыми говорящий умеет пользоваться [13].

<sup>2</sup> Под формой мы имеем в виду прежде всего лексическое воплощение метафоры, поскольку в рамках настоящего исследования для нас важно выявить зависимость между содержанием метафоры (актуальными признаками) и используемыми для выражения этого содержания лексическими единицами. Таким образом, варьирование грамматической конструкции, посредством которой передается метафора, не будет считаться изменением формы его выражения.



ненту ('что-то второстепенное, не обязательное для дальнейшего существования').

4. Несоответствие и на уровне содержания, и на уровне формы (при этом степень несоответствия содержания может быть различной: от частичной утраты исходного смысла до полного изменения содержания метафоры): *Пакуль мяцеліц белыя вужы / не папаўзлі... – Пока поземка злая от межи / не поползет змеисто...* В оригинале актуализируются главным образом зрительные ассоциации; замена компонента *ужу* на *змеисто* актуализирует семы 'злость' (подчеркнута и определением *злая*), 'опасность', вызывает эмоциональные состояния тревоги, страха.

Если полное соответствие метафор является идеалом для переводчика, то для исследования процесса метафоризации более показательны случаи несовпадений, которые демонстрируют, каким образом переводчику удалось сохранить содержание исходной метафоры, несмотря на изменение ее формы, или – наоборот – каким образом при сохранении формальных особенностей оригинала метафора, перенесенная в другой язык, порождает новый смысл; наконец, не менее важны примеры, показывающие зависимость изменения содержания от формальных трансформаций, производимых переводчиком.

Дальнейшее исследование предполагает детальное рассмотрение каждого примера с применением методики компонентного анализа лексики, что позволит: 1) установить статус сем, на основании которых осуществляются метафорические переносы; 2) выявить семы, типично актуализирующиеся при метафоризации (что само по себе является важной задачей, поскольку признаки, на основании которых осуществляется метафоризация (в отличие от направлений метафорических переносов), до сих пор не были систематизированы); 3) определить, какие лексемы могут использоваться для актуализации данных сем, показать системно-языковую обусловленность их использования; 4) выявить индивидуальные особенности метафорического употребления лексем Р. Бородулиным (осуществлению этой задачи должно способствовать привлечение к исследованию, наряду с оригинальной поэзией этого автора, выполненных им самим переводов с русского языка). Реализация поставленных задач должна приблизить нас к пониманию лингвистических механизмов

метафоризации, описание которых, на наш взгляд, должно быть одной из составляющих интегральной динамической теории метафоры, поскольку задача построения такой теории является одной из многих проблем, связанных с коммуникацией, а именно язык, будучи гибкой системой знаков, приспособленной для реализации наших потребностей в передаче информации, является главной предпосылкой и средством ее осуществления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Колшанский Г. В. Лингво-гносеологические основы языковой номинации // Языковая номинация (Общие вопросы). М., 1977. С. 99–146.
2. Петров В. В. Метафора: от семантического представления к когнитивному анализу // Вопросы языкознания. 1990. № 3. С. 135–145.
3. Залевская А. А. Механизмы метафоризации и их учет в целях моделирования авторской проекции текста при переводе // Перевод как моделирование и моделирование перевода : сб. науч. тр. Тверь, 1991. С. 69–82.
5. Телия В. Н. Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация. (Виды наименований). М., 1977. С. 129–221.
6. Телия В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. М., 1988.
7. Ричардс А.А. Философия риторики // Теория метафоры. М., 1990. С. 44–67.
8. Блэк М. Метафора // Теория метафоры. М., 1990. С.153–172.
9. Серль Дж. Р. Метафора // Теория метафоры. М., 1990.
10. Купина Н. А. Сущность и возникновение метафоры (на материале современной русской и украинской поэзии) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 1969.
11. Симашко Т. В., Литвинова М. Н. Как образуется метафора (деривационный аспект). Пермь, 1993.
12. Глазунова О. И. Логика метафорических преобразований. СПб., 2000.
13. Лебедева Л. А. Механизмы семантизации авторских метафор // Национально-культурный компонент в тексте и языке : материалы док. II Междунар. конф. В 3 ч. Минск, 2005. Ч. 2. С. 181–182.
14. Зализняк А. А. Феномен многозначности и способы его описания // Вопросы языкознания. 2004. № 2. С. 20–45.
15. Гак В. Г. Сопоставительные исследования и переводческий анализ // Тетради переводчика. Вып. 16. М., 1979. С. 11–21.
16. Косериу Э. Контрастивная лингвистика и перевод: их соотношение // Новое в зарубежной лингвистике. Контрастивная лингвистика. М., 1989. Вып. 25. С. 63–81.

#### SUMMARY

The article is devoted to the linguistic aspects of metaphor production and understanding. The work shows future trends of structural-systemic approach to understanding of language sign meaning in the research of metaphorisation process; it states the main problems and the ways to solve them.

# ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВА

УДК 882.6.09

А. А. Дубовік

## АСЭНСАВАННЕ ДЗЕЙНАСЦІ І СПАДЧЫНЫ КАСТУСЯ КАЛІНОЎСКАГА Ў БЕЛАРУСКАЙ НАВУЦЫ ПЕРШАЙ ТРЭЦІ ХХ СТ.

Ідэйным лідэрам і арганізатарам вызваленчага руху ў Беларусі з'яўляецца К. Каліноўскі. Выключнасць яго ролі ў ажыццяўленні паўстання на беларускіх землях, а таксама ў адстойванні сацыяльных і нацыянальных правоў беларусаў з'яўляецца бяспрэчнай, але прызнаецца далёка не ўсімі даследчыкамі. Спрэчкі вакол асобы К. Каліноўскага тычацца яго палітычнай, нацыянальнай, рэлігійнай пазіцыі і нават асобных якасцей. Дзейнасць рэвалюцыянера пачала асэнсоўвацца адразу пасля падаўлення паўстання. Ужо ў другой палове 60-х гг. XIX ст. выходзяць кнігі былога камісара Варшаўскага ўрада ў Вільні А. Авейдэ «Запіскі пра польскае паўстанне 1863 г.» (1866), члена Варшаўскага ЦНК А. Гілера «Гісторыя паўстання польскага народа» (1867), у якой упершыню былі надрукаваны «Пісьмы з-пад шыбеніцы» К. Каліноўскага. Па даручэнні генерал-губернатара М. Мураўёва былі напісаны «Сведзення о польском мятеже в Северо-Западной России» царскага генерала В. Ратча (1867). Апублікаваныя па гарачых слядах працы А. Авейдэ, А. Гілера і В. Ратча паклалі пачатак вывучэнню постаці і спадчыны К. Каліноўскага ў мастацка-дакументальнай і навуковай літаратуры.

Нягледзячы на вялікую крыніцазнаўчую базу, на сённяшні дзень шмат пытанняў адносна ролі і месца К. Каліноўскага ў культурна-духоўным і палітычным развіцці беларускага грамадства застаюцца нявысветленымі ці перасэнсоўваюцца нанова ў адпаведнасці з патрабаваннямі часу.

Адразу пасля паражэння нацыянальна-вызваленчага руху ў 70–80-я гг. XIX ст. з'явілася даволі шмат гісторыка-дакументальных прац і ўспамінаў, якія пісаліся на аснове рэальных падзей і таму змяшчалі вялікую колькасць унікальных фактаў і сведчанняў пра падзеі 1863–1864 гг. і іх удзельнікаў. Падкрэслім, што працы канца XIX ст. пісаліся пераважна польскімі і, часам, рускімі дзеячамі. З боку прадстаўнікоў

беларускай культуры адпаведнай увагі падзеям паўстання нададзена не было. Першым у рэчышчы беларусазнаўчых даследаванняў газету «Мужыцкая праўда» прыгадаў Я. Карскі. У 1903 г. у кнізе «Беларусы» ён, не называючы аўтара газеты, пісаў пра яе: «Как показали последовавшие затем печальные политические события, эти брошюры-прокламации не оказали своего действия на белорусов, даже католиков». Змест «Мужыцкай праўды» Я. Карскі зводзіць да фармулёўкі: «<...> возбуждение к отстаиванию унии и куклонению от православия, а также призыв к соединению с поляками против русских. <...> Прокламация написана очень зло» [5, с. 443–444]. Складваецца ўражанне, што даследчык быў знаёмы не з усімі нумарамі «Мужыцкай праўды». Мяркуючы па цытатах, размова вядзецца толькі пра шосты нумар газеты. Акрамя не вельмі «прыхільнай» згадкі Я. Карскага, першае дзесяцігоддзе ХХ ст. не прынесла больш нічога ў справе даследавання асобы і дзейнасці К. Каліноўскага. Спадчына рэвалюцыянера заставалася па-за межамі цікавасці дзеячаў беларускай культуры пачатку ХХ ст.

Вялікі ўклад у развіццё беларускай літаратуры і культуры пачатку ХХ ст. унесла газета «Наша Ніва». Газета была «выразніцай думак і настрояў беларускага народа і тым нацыянальна-культурным асяродкам, дзе гуртаваліся лепшыя тагачасныя інтэлектуальныя і патрыятычныя сілы адраджэння» [2, с. 74]. Як сцвярджаюць даследчыкі гісторыі беларускай літаратуры, газета «Наша Ніва» працягвала і развівала ідэі, закладзеныя К. Каліноўскім і Ф. Багушэвічам: «<...> усе намаганні газеты па абуджэнні, асвеце і выхаванні вольнай асобы «беларуса і чалавека» ў дрэмлючых беларускіх народных гушчах, па гуртаванні і актывізацыі літаратурных і ўсіх адраджэнскіх сіл <...> прыводзілі да пацвярджэння жыццёвасці і трываласці беларускай нацыянальнай ідэі, сфармуляванай у канцы XIX ст. К. Каліноўскім

і Ф. Багушэвічам і высока ўзнятай на шчыт «Нашай Нівай» [2, с. 78]. Аднак гэтае перадавае выданне наогул абмінула постаць і спадчыну вядомага беларускага дзеяча. Можна меркаваць, што супрацоўнікі газеты на той час яшчэ не валодалі дастатковым аб'ёмам інфармацыі пра К. Каліноўскага, таму не змяшчалі пра яго ніякіх звестак. Пазней, у 20–30 гг. большасць матэрыялаў пра К. Каліноўскага будзе належаць пяру менавіта аўтараў «Нашай Нівы».

Сапраўды, пачатак XX ст. не быў плённым для беларускай культуры ў справе вывучэння дзейнасці і спадчыны К. Каліноўскага. Для прыкладу, у Варшаве ў 1912 г. выйшла шматтомнае выданне «Encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami», дзе быў змешчаны асобны артыкул пра К. Каліноўскага. На нашу думку, гэта магло сведчыць аб дасягненні пэўнага ўзроўню ў справе даследавання дзейнасці рэвалюцыянера ў польскай навуцы. У той жа час у беларускім літаратурназнаўстве постаць К. Каліноўскага не толькі не была ацэнена адпаведным чынам, але нават існавала памылковая думка, што К. Каліноўскі з'яўляўся выдаўцом беларускай «газеткі» «Gutorka» (Гл: Максім Багдановіч «Белорусское возрождение», 1915 г.).

Першы артыкул на беларускай мове, прысвечаны К. Каліноўскаму як беларускаму дзеячу і літаратару, быў надрукаваны ў 1916 г. у віленскай газеце «Гоман» і меў назву «Памяці Справядлівага». Яго аўтарам быў Вацлаў Ластоўскі. Невялікая па аб'ёме публікацыя змяшчае не толькі звесткі пра жыццё і рэвалюцыйную дзейнасць К. Каліноўскага, але таксама дзве часткі «Пісьмаў з-пад шыбеніцы». В. Ластоўскі характарызуе К. Каліноўскага як «барца за беларускае адраджэнне», падкрэслівае яго культурна-асветніцкую дзейнасць: «З яго думкі і пад яго кірункам рабіліся пераклады тагачасных рэвалюцыйных песень на беларускую мову, закладаліся пачатковыя школьні з навучаннем па-беларуску, складаліся літаратурныя кружкі маладзёжы, каторыя апрацоўвалі да друку папулярныя беларускія кніжкі» [7, с. 220]. Як вядома, В. Ластоўскі быў актыўным удзельнікам адраджэнскага руху 20-х гг. у Беларусі, таму ён імкнуўся міфалагізаваць дзейнасць К. Каліноўскага, надаваў яго постаці рысы легендарнага героя. Таксама В. Ластоўскі адаптаваў творчую спадчыну рэвалюцыянера да патрэб свайго часу. Так традыцыйнае напісанне ў вершы *Марыська чарнабрэва*, аўтар артыкула змяняе на *Беларуска зямелька*, а замест звароту ў «Пісьмах з-пад шыбеніцы» *Мужыкі* ён ужывае *Беларусы*. Такая інтэрпрэтацыя дзейнасці і спадчыны рэвалюцыянера, на нашу думку, абумоўлена наме-

рам аўтара зацвердзіць К. Каліноўскага на пазіцыі нацыянальнага героя. Нягледзячы на шэраг фактычных недакладнасцей, артыкул В. Ластоўскага з'яўляецца першай публікацыяй, у якой менавіта з беларускіх пазіцый асэнсоўваецца жыццё і дзейнасць К. Каліноўскага.

Якасныя зрухі ў вывучэнні асобы і спадчыны К. Каліноўскага адбываюцца ў 20-я гг. XX ст. На хвалі беларусізацыі назіраецца ўздым папулярнасці постаці К. Каліноўскага, яго імя ўключаецца ў беларускі гістарычны і культуралагічны кантэкст. На гэты час прыпадаюць першыя спробы асэнсаваць ролю К. Каліноўскага ў беларускай літаратуры і значэнне яго дзейнасці і творчасці для ўсяго агульнанацыянальнага руху. Так, у «Гісторыі беларускае літаратуры» (1920) М. Гарэцкі пісаў: «Пракламацыі Каліноўскага і іншая падобная літаратура сведчаць нам, што: 1) беларускае друкаванае слова так ці іначай усё больш пашыралася; 2) беларускім словам карысталіся тады, калі хацелі зачапіць струны беларускай душы» [3, с. 230]. Праз два гады ў «Хрэстаматыі беларускай літаратуры» М. Гарэцкі публікуе трэцюю частку «Пісьмаў з-пад шыбеніцы» і верш «Беларуска зямелька, галубка мая!» К. Каліноўскага.

Услед за В. Ластоўскім і М. Гарэцкім звесткі пра К. Каліноўскага змяшчае А. Луцкевіч (пад псеўданімам А. Навіна) у кнізе «Пуцыводныя ідэі беларускае літаратуры» (1921). Аўтар не дае разгорнутай характарыстыкі асобы К. Каліноўскага ці яго дзейнасці, абмяжоўваецца агульнымі канстатацыямі, але ў цэлым постаць К. Каліноўскага ацэньвае надзвычай высока: «гэта незабыўны мучанік за «праўду народную», аддаўшы за яе сваё маладое жыццё <...> Першы тутэйшы дзеяч, праняўшыся ідэалёгіяй Герцэна, першы ініцыятар беларускае народнае школы» [8, с. 15–16]. А. Луцкевіч лічыць, што ў дзейнасці К. Каліноўскага яшчэ не прысутнічае нацыянальны элемент, а толькі «грамадзянскі». Першым носьбітам свядомага беларускага нацыянальнага ідэалу даследчык называе Мацея Бурачка (Францішка Багушэвіча). У кнізе А. Луцкевіч змяшчае таксама апошнюю частку «Пісьмаў з-пад шыбеніцы» і верш «Марыська-чарнаброва» К. Каліноўскага.

Рост увагі да асобы К. Каліноўскага ў 20-я гг. XX ст. спрыяе з'яўленню грунтоўных гістарычных прац, прысвечаных постаці беларускага рэвалюцыянера. Так, у 1922 г. у часопісе «Беларускі сцяг» быў змешчаны артыкул Івана Цвікевіча (пад псеўданімам І. Трызна) «Канстантын Каліноўскі (гістарычны нарыс)». А ў 1924 г. у часопісе «Польмя» друкуецца яшчэ адзін артыкул І. Цвікевіча «Кастусь Каліноўскі (к 60-ці годзьдзю яго сьмерці)». Біогра-

фічна-гістарычны нарыс». Аўтар нарысаў не абмяжоўваецца апісаннем, а імкнецца падаць уласную трактоўку дзейнасці рэвалюцыянера, разглядае працэс станаўлення К. Каліноўскага як асобы і палітычнага дзеяча, аналізуе падзеі паўстання, учынкi яго ўдзельнікаў, хоць, магчыма, і не заўсёды аб'ектыўна. Апавядаючы пра непасрэдны ўдзел К. Каліноўскага ў падрыхтоўцы паўстання, І. Цвікевіч падкрэслівае яго блізкасць да народа, гаворыць аб імкненні пранікнуць у настроі і перажыванні сялянскіх мас. У дзейнасці К. Каліноўскага аўтар бачыць дзве галоўныя мэты: «Першае – яму хацелася паставіць перад вачыма беларускага сялянства, як у сьвятле пражэктара, яго клясавага і нацыянальнага ворага <...>. Другою мэтай Каліноўскага было – шляхам поўнага падзелу ўсяе зямлі паміж сялянамі аслабіць сярод іх уражэнне расійскае аграрнае рэформы 19 лютага і гэтым падняць дух дзеля змаганьня з маскоўскім чужацкім гнётам» [10, с. 15–16]. У канцы нарысаў І. Цвікевіч змясціў два «Лісты з-пад шыбеніцы», напісаныя К. Каліноўскім.

Прыкметнай з'явай тагачаснага культурнага жыцця краіны стала п'еса Е. Міровіча «Кастусь Каліноўскі», пастаўленая на сцэне Беларускага дзяржаўнага тэатра ў 1923 г. Яе шматлікія пастаноўкі абудзілі цікавасць да асобы К. Каліноўскага. Дзякуючы папулярнасці твора Е. Міровіча, вобраз К. Каліноўскага з'яўляецца ў творчасці беларускіх паэтаў А. Гурло, А. Зіменкі, А. Вольнага, А. Дудара, В. Маракова, Ю. Лявоннага і інш. Яны пакінулі нямала вершаў і нават паэму, у якіх Каліноўскі паўстае ўвасабленнем гераізму, свабодалюбства, самаахвярнасці.

У сярэдзіне 20-х гг. працягваецца актыўнае вывучэнне творчай спадчыны К. Каліноўскага, публікуюцца нумары «Мужыцкай праўды» і «Пісьмы з-пад шыбеніцы». У 1926 г. у часопісе «Польмя» А. Шлюбскі друкуе трэці, пяты і сёмы нумары «Мужыцкай праўды». У прадмове да публікацыі гаворыцца пра асаблівае значэнне першай беларускай газеты для пашырэння рэвалюцыйна-дэмакратычных ідэй на Беларусі: «<...> асабліваю значнасць пры вывучэнні беларускага рэвалюцыйнага і грамадзянскага руху мае першая беларуская газета «Мужыцкая праўда», якая нелегальна выдавалася К. Каліноўскім» [13, с. 160]. А. Шлюбскі ўзнямае пытанне пра вызначэнне дакладнай колькасці нумароў «Мужыцкай праўды». На думку даследчыка іх было не менш за сем, пацверджаннем чаго з'яўляецца публікацыя сёмага нумару.

Пры вывучэнні дзейнасці і спадчыны К. Каліноўскага даследчыкамі была выказана думка аб пераемнасці рэвалюцыйна-дэмакратычных ідэй, закладзеных К. Каліноўскім, рэвалюцыянерамі і паэтамі пачатку ХХ ст. Так, З. Жы-

луновіч у нарысе «Беларуская інтэлігенцыя ў гістарычным аспекце», надрукаваным у часопісе «Польмя» ў 1926 г., выказвае думку аб захаванні дэмакратычных традыцый К. Каліноўскага і выкарыстанні іх у рэвалюцыйнай барацьбе наступных пакаленняў. Адным з першых прадстаўнікоў «сялянскай інтэлігенцыі», барацьбітом за правы сялян З. Жылуновіч называе П. Багрыма, аўтара верша «Зайграй, зайграй, хлопча малы...», а яго пераемнікам лічыць К. Каліноўскага, які «сумеў падпавіць ідэй, што хвалявалі П. Бахрыма [так у арыгінале. – А. Д.], паглыбіць іх і папробаваць правясыці ў жыццё ўжо не праз паўстанне мяшчан аднаго мястэчка, а праз краёвае паўстанне» [4, с. 77]. Ідэй К. Каліноўскага, агучаныя ім у «Мужыцкай праўдзе» і «Пісьмах з-пад шыбеніцы», значна паўплывалі на Ф. Багушэвіча, і асабліва, на думку аўтара, на творчасць і дзейнасць паэтаў і рэвалюцыянераў Цёткі і К. Каганца, якія «звьянчалі ў сваёй чыннасці ліру поэты з мячом барацьбіта рэвалюцыянера, гэтым пераняўшы спадчыну К. Каліноўскага» [4, с. 79].

Далёка не ўсе навукоўцы і дзеячы беларускай культуры пазітыўна ўспрымалі К. Каліноўскага. У 1928 г. у Мінску выходзіць кніга гісторыка С. Агурскага «Рэволюционное движение в Белоруссии». Праца прасякнута выразна негатыўным стаўленнем да нацыянальна-вызваленчага руху ў Беларусі і, у прыватнасці, да яго ідэйнага лідэра К. Каліноўскага. Аўтар кнігі не вылучае беларускі рух у паўстанні 1863–1864 гг., такім чынам надзяляе падзеі 1863–1864 гг. у Беларусі ўласцівацямі польскага вызваленчага руху, што не адпавядала праўдзе. К. Каліноўскі згадваецца толькі мімаходзь як адзін з магчымых аўтараў «Мужыцкай праўды». А вось на характарыстыцы газеты С. Агурскі спыніўся даволі падрабязна. Гісторык прыводзіць вытрымкі з розных нумароў «Мужыцкай праўды», на прыкладзе якіх быццам пацвярджае, што ўсё выданне прасякнута «духом польскага нацыяналізма і католіцызма» і што адзіным ворагам беларускага народа выдаўцы газеты лічаць «маскаля». Станоўчым бокам працы з'яўляецца публікацыя ўсіх сямі нумароў «Мужыцкай праўды» на мове арыгінала.

У канцы 20-х гг. ХХ ст. ацэнкі дзейнасці і спадчыны К. Каліноўскага пачынаюць мяняцца ў адпаведнасці з палітычнымі і ідэалагічнымі зменамі ў грамадстве. Паводле новай ідэалагічнай пазіцыі, К. Каліноўскага пачалі лічыць бунтаром, героем польскай шляхты, а дзеячаў культуры, якія звярталіся да асобы беларускага змагара, абвінавачвалі ў нацыяналізме і «правым ухіле». Пачынаючы з 30-х гг.

К. Каліноўскі фігуруе ў афіцыйным друку найперш як «польскі нацыянальна-рэвалюцыйны дзеяч». Як сведчыць В. Шалькевіч, «ацэнка рэвалюцыйнай дзейнасці і светапогляду Кастуся Каліноўскага ў 30-я гады адкацілася на пазіцыі XIX стагоддзя» [12, с. 16].

Такім чынам, першая трэць XX ст. характарызуецца разнастайнасцю адносін да К. Каліноўскага і ацэнак яго спадчыны ў беларускім літаратуразнаўстве і гістарыяграфіі. У першым дзесяцігоддзі XX ст. з'явілася толькі адна згадка пра газету «Мужыцкая праўда» ў кнізе Я. Карскага «Беларусы», што тлумачыцца не столькі адсутнасцю цікавасці, колькі, на нашу думку, недастатковасцю ведаў пра падзеі паўстання, асобу і спадчыну яго кіраўніка. Першы артыкул на беларускай мове, прысвечаны К. Каліноўскаму як беларускаму дзеячу, быў надрукаваны В. Ластоўскім у 1916 г. пад назвай «Памяці Справядлівага». Рост цікавасці да гістарычных падзей назіраецца ў сувязі з распачатай палітыкай беларусізацыі ў 20-я гг. XX ст., у выніку якой у асобе К. Каліноўскага пачалі бачыць беларускага нацыянальнага героя. Працы гісторыкаў і літаратуразнаўцаў таго часу, нягледзячы на пэўную спрошчанасць трактовак, маюць пазнавальную каштоўнасць, шматлікія факты яны адкрывалі ўпершыню. Матэрыялы 20-х гг. паклалі пачатак асэнсаванню асобы і дзейнасці К. Каліноўскага ў беларускай навуцы.

#### ЛІТАРАТУРА

1. *Агурский С.* Революционное движение в Белоруссии. Минск, 1928.
2. *Багдановіч І. Э.* Авангард і традыцыя: беларуская паэзія на хвалі нацыянальнага адраджэння. Мінск, 2001.
3. *Гарэцкі М.* Гісторыя беларускае літаратуры. Мінск, 1992.
4. *Жылуновіч З.* Беларуская інтэлігенцыя ў гістарычным аспекце // *Польмя* 1926, № 6. С. 75–88.
5. *Карский Е.* Белорусы. Варшава, 1903. Т. 1.
6. *Кісялёў Г.* Кастусь Каліноўскі, яго час і спадчына // *Каліноўскі К.* За нашу вольнасць: Творы, дакументы / уклад., прадм., паслясл. і камент. Г. Кісялёва Мн., 1999. С. 261–295.
7. *Ластоўскі В.* Выбраныя творы / уклад., прадм. і камент. Я. Янушкевіча. Мінск, 1997.
8. *Навіна А. (Луцкевіч А.)* Пуцяводныя ідэі беларускай літаратуры. Вільня, 1921.
9. *Смаленчук А.* Кастусь Каліноўскі ў гістарычным нарысе Івана Цвікевіча // *Беларускі гістарычны часопіс.* 2003. № 7. С. 11–12.
10. *Трызна І.* Канстанцін Каліноўскі // *Беларускі гістарычны часопіс.* 2003. № 7. С. 12–20.
11. *Цвікевіч І.* Кастусь Каліноўскі: Біяграфічна-гістарычны нарыс // *Польмя.* 1924. № 2 (10). С. 3–18.
12. *Шалькевіч В.* Ня вытокаў: [Пра першы артыкул на беларускай мове, прысвечаны К. Каліноўскаму] // *ЛіМ.* 1990, 12 кастр. С. 16.
13. *Шлюбскі А.* «Мужыцкая праўда» К. Каліноўскага // *Польмя.* 1926. № 1. С. 160–161.

#### SUMMARY

*Literary critics and historical materials of the first thirds of XXth century, which was dedicated to person and activity of K. Kalinoŭski, are analysed. Process of inclusion of K. Kalinoŭski's name in Belarusian historical and cultural context is considered.*

УДК 82–31

Т. В. Чемурако

## САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЖЕНЩИН ЧЕРЕЗ МАТЕРИНСТВО ИЛИ СОЗНАТЕЛЬНЫЙ ОТКАЗ ОТ НЕГО В РОМАНАХ ТОНИ МОРРИСОН «СУЛА» И «ЛЮБИМИЦА»

Женская литература США, начиная с 80-х гг. XX в., не раз обращалась в своих романах к теме материнства и взаимоотношений между матерями и дочерьми. Однако, по признанию многих критиков, попытки рассмотреть такие взаимоотношения были сделаны с точки зрения на жизнь дочерей, а не их матерей или бабушек. История матери, рассказанная ей самой, не часто встречается в литературе [1, с. 416]. Такой «пробел» заполняется романами знаменитой афро-американской писательницы Тони Моррисон «Сула» и «Любимица». Данная статья представляет собой

анализ поиска собственного «я» у матерей в этих романах.

В романе «Сула» присутствует некое переплетение голосов дочерей и их матерей, представляющих в романе несколько поколений афро-американских женщин в США в период с 1919 по 1965 год. Повествование романа строится вокруг двух главных героинь – Сулы и Нэл, олицетворяющих собой новое поколение афро-американских женщин. Но их взросление и становление невозможно без влияния на них материнских образов романа, выступающих от лица прошлого афро-американских женщин. И хотя роман не написан от лица

матери, его общая структура позволяет проследить за развитием ее образа.

Главный материнский образ романа – Ева, глава семьи и огромного дома. Некоторые исследователи романа приходят к выводу, что Ева наделена божественной властью давать имена, создавать и уничтожать. Например, Мэри Хелен Вашингтон называет Еву «создателем и повелителем», который «дарует и отнимает жизнь» [2, с. 154]. Так она дает трем разным мальчикам одинаковое имя, Dewey, и вскоре они становятся неразличимыми. Даже постаревшая Ева в доме престарелых, с ее агрессивным тоном и прямыми вопросами, все еще представляет собой угрозу для Нэл, чей вежливый визит никак не входит в рамки того гнева, которые дает жизненные силы Еве.

Даже физический недостаток – отсутствие ноги, не мешает Еве влиять на обитателей дома. Отсутствие в городе в течение восемнадцати месяцев породило массу слухов, часть из которых рассказаны детям самой Евой («о том, как однажды нога поднялась сама и ушла»), другие придуманы горожанами, которые пытались объяснить ее возвращение без ноги, но с некоторым количеством денег. И хотя читатель так и не узнает истинную причину отсутствия ноги у Евы, мысль о преднамеренном увечьи матери ради того, чтобы найти средства для жизни себе и детям, присутствует до конца романа.

Дальнейшее раскрытие образа Евы происходит также и в ее взаимоотношениях с детьми. Дочь Евы Ханна, хотя и сама является матерью, представляя другое поколение женщин, не всегда может понять и согласиться с Евой в вопросах материнства и материнской любви. «Мама, ты когда-нибудь любила нас?» – спрашивает Ханна. «Нет», – ответит ей Ева, «не думаю, что любила. Не так, как ты думаешь» [3, с. 67]. Ханну ужасают эти слова: «Я не это имела в виду, мама. Я знаю, ты кормила нас и все такое. Но я говорю о другом. Например. Например. Играла с нами...» [3, с. 68]. Вместо ответа Ева говорит о том, что ей было не до игр, ей нужно было думать о том, что из еды осталось всего три свеклы, что ей нужно было думать о том, как вылечить детей. «Разве это не любовь?» – спрашивает Ева. Но такая «любовь» совсем не сочетается с представлениями Ханны о материнской любви.

Такое несоответствие проявляется и в следующем вопросе Ханны, когда она спрашивает, почему Ева подожгла Плама, своего взрослого сына. Ответ Евы и ее внутренний монолог содержит в себе боль, ненависть и любовь, но она не может полностью объяснить свой поступок. Она говорит Ханне о том,

как трудно было родить Плама, как тяжело воспитывать (потому что мальчиков всегда труднее воспитывать), о том, что ее сын так и не смог вернуться к жизни, пройдя все ужасы войны, о его пассивности, о его желании «вернуться в чрево матери»: «У меня много места в сердце, – говорит Ева, – но не в моем чреве. А он хотел туда заплзти, беспомощный, думающий как ребенок и видящий детские сны...» [3, с. 71]. Ева говорит Ханне о том, как Плам нуждался в защите матери, но при этом он пытался перейти границы, поставленные Евой, и, защищаясь, ей пришлось нарушить границы своего сына.

Два голоса, которыми в этот момент говорит Ева («как будто два человека говорили одновременно, говорили об одном и том же» [3, с. 71]), представляют собой двойственность ее личности: с одной стороны она человек, личность, а с другой – мать. Смысл, заложенный Тони Моррисон в эту двойственность, можно передать так: материнская любовь – это любовь, смешанная с гневом, боль, смешанная с гордостью, грусть, смешанная с ненавистью. Эта мысль выражается и словами самой Евы, которая сознается, что перед тем как убить своего сына, она «прижала его к себе. Очень крепко. Милый Плам. Мой мальчик» [3, с. 72].

Подобно различиям во взглядах на материнство между Евой и Ханной, такое расхождение существует и во взглядах Ханны и Сулы, только их противоречие нигде в романе не проявляется открыто. Сула становится свидетелем разговора, происходящего между Ханной и ее подругами: «Хестер уже выросла и я не могу сказать, что то, что я чувствую к ней, – любовь». «Конечно, любовь. Ты любишь ее, как я люблю Сулу. Но она мне не в радость. Вот в чем разница» [3, с. 57]. В структуре романа за таким неожиданным для Сулы признанием матери следует сцена гибели Чикена. Мальчик, к которому и Сула, и Нэл испытывают что-то близкое к материнскому чувству, погибает прямо на глазах у девочек, и они не предпринимают ни одной попытки спасти его. В некотором роде это можно считать их неосознанным отторжением идеи материнства в том виде, в каком они понимают его, в том виде, в каком, как поняла Сула, воспринимает материнство ее мать.

Сцена, в которой Нэл и Сула наблюдают за смертью маленького Чикена, не пытаясь спасти его, повториться далее в романе, где Сула будет наблюдать за гибелью ее матери в огне. Реакция Сулы в момент смерти матери, когда она смотрит на нее горящую в огне и хочет, чтобы та «продолжала дергаться, продолжала танцевать», отличается от реакции Евы,

которая предпринимает безуспешную попытку спасти дочь. Ирония сцены состоит в том, что спасти дочь ей помешает отсутствие ноги – то, что много лет назад предположительно помогло ей спасти семью от голодной смерти. И так, на поверхности участие Сулы в смерти матери заключалось лишь в том, что она странно вела себя в тот день, не попыталась спасти Ханну и не слышала последних слов матери: «Помоги мне» [3, с. 77]. В глубине же этот эпизод еще раз подчеркивает неосознанное желание Сулы не становиться матерью. Позже это желание перерастет в осознанную позицию взрослой Сулы, которую можно передать ее словами: «Я не хочу делать кого-нибудь еще. Я хочу делать себя» [3, с. 92]. Такой отказ от материнства передает новый взгляд на роль женщины в обществе, который поддерживает сама Тони Моррисон (в нескольких своих интервью), но который, по ее словам, не приемлем современным обществом. Сула не только не желает становиться матерью, но и опровергает вечный образ женщины как способной только воспитывать детей и заботиться о семье. Некоторым образом, ее позиция становится синонимом мужской свободы.

Такой позиции противоречит Нэл, когда говорит: «Ты женщина, и при том цветная. Ты не можешь вести себя как мужчина» [3, с. 142]. Для нее главное различие между мужчиной и женщиной заключается в возможности иметь детей. Пример Евы показывает, что, если женщина и ведет себя как мужчина, она не может подобно мужчине бросить детей на произвол судьбы. Но сама мысль о судьбе женщины с детьми приводит Сулу в отчаяние. Семейная жизнь наводит на нее страх. Ее сон о девушке-пекаре, которая рассыпается и превращается в пыль, показывает, что материнство для Сулы означает распад, разрушение, тогда как для Нэл материнство – это наоборот, соединение: «Ее дети – это все, что она знала о любви. Но это была любовь, которая, как кастрюля с сиропом, надолго оставленная на плите, переварилась, оставив только аромат и густой, сладкий осадок, который невозможно отскрести» [3, с. 165].

Отношения между Нэл и ее матерью Хэлен также складываются в атмосфере непонимания. В самом начале романа они отправляются в изнурительную поездку на похороны прабабушки Нэл. В местечке, откуда родом ее мама, Нэл сталкивается с непонятным ей креольским языком, на котором говорит ее бабушка, и узнает, что ее мать также не знает этого языка. Она наблюдает за натянутыми отношениями между Хэлен и ее матерью. Нэл также становится свидетелем сцены унижения ее матери белым кондуктором и чернокожими муж-

чинами в поезде. Вспоминая все это и глядя на себя в зеркало, Нэл говорит: «Я это я. Я не их дочь. Я не Нэл. Я это я» [3, с. 28]. Для Нэл ее мать не права во многих отношениях: в том, что она следует ценностям среднего класса, вмешивается в жизнь своей дочери, улыбается кондуктору, который только что оскорбил ее. Она не права, потому что не может наладить отношения с собственной матерью и потому, что не знает своего родного языка. Все это позволяет Нэл определять себя как отдельно существующего от своей матери человека.

Итак, в романе голоса матерей и дочерей звучат по-разному, даже у таких героинь как Ханна, Хэлен и Нэл, которые одновременно являются и матерями, и детьми. Эти героини не могут ни выйти за пределы судеб своих матерей, ни повторить их. По мнению Марианны Хирш, женщинам, которые безоговорочно отвергают жизнь и прошлое своих матерей, нет пути вперед. Роман не только подводит читателя к этому, но и судьбой Сулы показывает отсутствие возможности двигаться вперед у таких женщин. Через эпизоды смерти Чикена, Плама Тони Моррисон показывает, какая ловушка поджидает тех, кто старается бежать от опыта своих матерей [1, с. 426].

Роман Тони Моррисон «Любимица» – произведение, где голос матери звучит наиболее ярко. Ведь этот роман о жизни матери, и большая часть повествования уделена ей – Сит, ее жизни в рабстве, ее заботе о детях в тяжелейших условиях, ее побегу и убийству ею своего ребенка. В образе Сит раскрывается вся злость афро-американских женщин, скопленная годами матерями, которые не могли контролировать жизнь своих детей, не всегда могли принимать участие в их воспитании. И хотя этот гнев не выражен словами, он проявляется в поступке Сит.

Любовь Сит к своим детям – главное для нее в жизни: «Самыми дорогими существами на свете для Сит были ее дети. Белые могут обращаться с нею как с грязью, но не с ее самыми дорогими существами на свете, с ее красивыми, волшебными существами – той ее частью, которая оставалась чистой» [4, с. 250]. Пол Ди, возлюбленный Сит, говорит, что материнская любовь Сит «слишком сильна». Ведь в мире рабства, по его мнению, единственная безопасная любовь – «маленькая любовь», «любить надо понемногу и тайно» [4, с. 221]. На слова Пола Ди, что ее большая любовь опасна, Сит отвечает: «Любовь или есть, или ее нет. Маленькая любовь – это вообще не любовь» [4, с. 164]. А по мнению Пола Ди, слово «любовь» не адекватно передает то чувство, которое Сит испытывает к своим детям.

В «Любимице» образ матери раскрывается через образ женщины-рабыни, чье отношение к материнству отличается от отношения к нему у свободных женщин. По словам психолога Линды Кулиш, если обычно беременность вызывает у женщины ощущение слияния со своим будущим ребенком, то для Сит, которая во время побега была беременна Денвер и несла за спиной Любимицу, материнство связано с разделением ее личности на части: «Любимица спит на моей спине. Денвер спит у меня в животе. Я чувствовала себя, как будто меня разделили надвое» [4, с. 202]. Такое чувство вызвано у Сит не только ее двойственным материнским чувством по отношению к Любимице (безграничная любовь к ней и ее убийство), но и ее взаимоотношениями с собственной матерью. Во многом поведение Сит можно объяснить, основываясь на этих отношениях. Мать Сит работала на полях, и поэтому вынуждена была отдать дочь на воспитание кормилице. Лишенная поддержки матери при ее жизни, Сит еще более остро страдает от нехватки материнской любви, когда ее мать повесили. Сит угнетает не только смерть матери, но и мысль, что мать бросила ее. Поэтому вытеснение Сит прошлого из памяти – не только результат желания забыть об убийстве Любимицы, но и забыть о потере материнской любви. Смерть матери говорит Сит только об одном – ее мать пыталась сбежать, поэтому ее повесили, но она пыталась сбежать одна, бросив свою дочь.

Такими отношениями между Сит и ее матерью можно объяснить и несколько странные отношения между матерью и детьми, сложившиеся в семье после возвращения Любимицы. Сит продолжает исполнять роль матери до того момента, когда она начинает признавать в воскресшей Любимице свою дочь. С этой минуты Сит и Любимица просто меняются ролями: «Денвер казалось... что Любимица, склонившаяся над Сит, выглядела как мать, Сит – как младенец» [4, с. 250]. Денвер также меняется ролями с матерью: именно она становится кормилицей семьи. Такая утрата Сит роли матери может быть объяснена тем, что она ассоциирует возможность быть матерью для Любимицы с давно утраченной возможностью быть дочерью своей матери. Она чувствует, что через Любимицу вновь обретает возможность быть ребенком, испытать на себе материнскую заботу.

Судьба Сит складывается так, что она теряет свою дочь дважды. Но она возвращается к жизни благодаря заботам ее дочери Денвер и возлюбленного Пола Ди. На слова Сит: «Она

была лучшее, что у меня было», он отвечает: «Ты самое лучшее, что у тебя есть, Сит». Впервые Пол Ди заставляет Сит увидеть себя одновременно и как мать, и как личность. «Я? Я?» спрашивает Сит, и в ее голосе звучит и голос матери, и человека. И хотя в такой фразе чувствуется неуверенность Сит (в отличие от слов Нэл в «Суле»: «Я это я», в которых звучит уже осознанная позиция по отношению к себе), она выражает стремление Сит к такому пониманию. Но осознать себя с такой точки зрения Сит может только при помощи другого человека, только благодаря Полу Ди. Таким образом, на наш взгляд, Тони Моррисон пытается показать, что настоящее осознание человеком себя, в том числе, если это осознание себя как матери, возможно лишь благодаря взаимосвязи между людьми.

Итак, романами «Сула» и «Любимица» Тони Моррисон заставила по-новому взглянуть на проблему материнства в феминистской литературе. Она «открыла область» для рассказа о матери в такой литературе, и дала понять, что раскрытие особенностей опыта матери открывает перспективу для понимания замысла автора. Пока феминистские авторы не обратятся в своих работах к матерям, феминизм как интеллектуальное движение не сможет дать объяснения различиям между женщинами. Опыт материнства, описанный в литературе, увеличит возможности феминистского анализа и перевернет традиционные представления о любви и ненависти, силе и знании, о собственном «я» в отношениях с другими людьми, о феминности и зрелости, сексуальности и воспитании [1, с. 427].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Marianne Hirsch. Maternal Narratives: Cruel Enough to Stop the Blood // Reading black, reading feminist. A Critical Anthology. Edited by Henry Louis Gates, Jr. New York, 1990. С. 416–431.
2. Midnight Birds: Stories of Contemporary Black Women Writers. New York: Doubleday, 1980. С. 153–155.
3. Morrison, Toni. Sula. New York, 1987.
4. Morrison, Toni. Beloved. New York, 1987.

#### SUMMARY

*In the article two novels of Tony Morrison are analyzed. The writer reveals images of mothers and their mutual relations with children. The understanding of an author's plan occurs through features of mother's experience.*



## **«КАВКАЗСКИЙ ПЛЕННИК» А. С. ПУШКИНА (ПРЕЛОМЛЕНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОНФЛИКТОВ В ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ В РОМАНТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ)**

Осмысливая принципы, на основе которых содержание реальной действительности претворяется в собственно художественное содержание, мы должны учитывать, имеется ли у писателя обратная перспектива, т. е. каким образом соотносит он созданный им художественный мир с реальностью, заботится ли о жизнеспособности созданных им героев, о продуктивности изображенного типа личностного поведения в реальных жизненных отношениях. В конечном счете, принадлежность писателя к определенному художественному методу зависит именно от этих факторов, до сих пор в должной мере не оцененных. Так, романтики ориентируются на особый, отталкивающийся от общепринятых норм и нужд прозаической действительности тип поведения. Напротив, реалисты заботятся о жизнеспособности своих героев. Категория «конфликт» в силу своего особого срединного положения между жизнью и литературой является своего рода лакмусовой бумажкой, выявляющей значимость для автора указанных моментов «обратной перспективы».

Трудно найти писателя, у которого соотношение текстовой и внетекстовой реальности, материала жизни и материала искусства играло бы столь значительную роль, как у Пушкина. Творчество Пушкина – и непосредственное отображение жизни, и отображение опосредованное, отображение уже освоенного и воплощенного художественно другими авторами или самим поэтом. Для Пушкина равнозначны и материал жизни, и материал искусства как второй, самой подлинной, хотя и поэтической реальности, объективное бытие которой он и утверждает таким образом.

Южные поэмы появились как результат взаимодействия книжно-романтического и жизненного материала. «Чтение Байрона», от которого автор, по собственному признанию, «с ума сходил» [1, т. 7, с. 118], и реальные жизненные обстоятельства Пушкина, сосланного, гонимого, оторванного от родины, не могли не быть соотнесены «изгнанником самовольным».

Екатеринослав, Кавказ, Крым, Кишинев, Киев, Одесса – парадоксальным образом утрата свободы, предполагающая замкнутость пространства, влечет за собой его расширение.

В своих тюремщиках Пушкин обретает то друга и покровителя (генерал Инзов), то мелочного притеснителя (граф Воронцов). Неоднозначность жизненных ситуаций и коллизий, богатство и пестрота впечатлений, чувство обновления жизни, смена городов, обычаев, лиц и как всегда чтение побуждают Пушкина искать литературные аналоги своей судьбе. Увлечение английским романтизмом приходит к Пушкину не как книжная мода: в «восточных поэмах» Байрона Пушкин вычитывает исповедь собственного сердца, в судьбе героев прочитывает свою судьбу. Романтические настроения, в силу биографических обстоятельств весьма близкие ему, поэт воплощает в герое, несущем черты личности автора, которые зачастую весьма существенно расходились с заданными романтическими нормами. Попытку слить в Пленнике книжное и автобиографическое поэт признал неудачной: «Характер Пленника неудачен; это доказывает, что я не гоже в герои романтического стихотворения» [1, т. 10, с. 41–42]. Черты личности Пушкина, открытой впечатлениям бытия, полной интереса к окружающему, увлекающейся, но умеющей сохранить трезвость и объективность оценки, свободолюбивой и независимой, но признающей и независимость окружающего мира, действительно оказались неподходящими для построения образа романтического героя, поглощенного только собою и живущего во внутренней и внешней изоляции.

Взаимодействие в южных поэмах книжно-романтического и жизненного материала само по себе оправдывалось эстетикой романтизма, утверждавшей в переплетении образов фантазии и реальности двойственность бытия. Размытость граней между искусством и действительностью в романтическом произведении должна была утверждать «открытость» мира, бесконечную подвижность сущего. В то же время при взаимном растворении природы и искусства художественное произведение должно было «как бы декларировать, что оно не является природой и не претендует на это» (2, с. 125).

В качестве сферы изображения Пушкин-романтик избирает те стороны действительности, которые признаны эстетикой романтизма поэтическими, освоены книжной традицией, условность южных поэм заключается, прежде

всего, в выборе необычных ситуаций, обстановки, конфликта. Но, художественно осмысливая книжный материал, поэт критически воспроизводит романтическую традицию, вскрывает противоречивость и надуманность ее оценок.

Отмечая, что Пленник «как человек /.../ поступил очень благоразумно, но в герое поэмы не благоразумие требуется» [1, т. 10, с. 41–42], Пушкин противопоставляет человека и героя как объекты разных сфер. Тем не менее, шутливо защищая своего героя от нападок публики, автор пишет о нем именно как о человеке: «Другим досадно, что Пленник не кинулся в реку вытаскивать мою черкешенку – да, сунься-ка; я плавал в кавказских реках, – тут утонешь сам, а ни черта не сыщешь; мой пленник умный человек, рассудительный, он не влюблен в черкешенку – он прав, что не утопился...» [1, т. 10, с. 47].

Характер конфликта в южных поэмах определяется этой двойной установкой автора: воссоздать традиционный романтический конфликт и оценить тип поведения, представленный в конфликте, с точки зрения «благоразумия» т. е. жизненной продуктивности, целесобразности. Две крайности в оценке творчества самого Пушкина, видимо, могут быть объяснены именно этой двойственностью поэта: носитель ли он концепции «чистого искусства» или трезвый реалист, заботящийся о нуждах прозаической действительности.

Личность, свобода, любовь – три кита, на которых держится романтический мир вообще и южные поэмы Пушкина в частности.

Первая из них, «Кавказский пленник», как явствует уже из названия поэма не о свободе, а о плене. Свободе – недостижимому идеалу, который невозможно воплотить в жизни, – Пушкин находит точное определение: «призрак» («И в край далекий полетел / С веселым призраком свободы»), что вполне укладывается в романтические представления о несовместимости мечты и реальности. Но у Пушкина «призрак» – «веселый», а эта юная вера в реализацию идеальных представлений уже не соответствует мрачной безнадежности и скептицизму байронического романтического мира.

Герой поэмы бежит на Кавказ в поисках свободы и попадает в плен. В сюжетной ситуации как бы дается объективное опровержение субъективным представлениям юного идеалиста. Человек считает себя несвободным на родине, ищет свободу в чужих краях и оказывается в цепях не абстрактных, а вполне реальных. С помощью влюбленной в него Черкешенки Пленник распиливает свои цепи

и возвращается туда, откуда бежал, теперь «русские штыки» представляются уже гарантией спасения.

Таким образом, в поэме два плена, два бегства. Убегая из одного плена, человек попадает в другой, в сравнении с которым первый кажется уже менее страшным. С тонкой иронией в финальных строках поэмы рисуется редкий мрак и восход зари, на фоне которых «освобожденный пленник шел». Ср.: исходная ситуация: «И в край далекий полетел / С веселым призраком свободы»; финальная: «Тропой далекой Освобожденный пленник шел». Едва уловимым штрихом Пушкин предмечивает идеальные порывы своего героя, едва ли не в буквальном смысле спускает его с небес на землю. Теперь герой не «летит», а «идет» и вместо «призрака свободы» перед ним – «тропа далекая». От прежнего остался лишь эпитет «далекий», тоже трансформированный. Теперь он указывает на то, что в буквальном смысле находится у Пленника под ногами: на путь, который ему предстоит пройти. Оксюморонность выражения «освобожденный пленник» знаменательна: определение не опровергает определяемого слова, сохраняя по отношению к нему контрастность; человек всегда пленник и всегда имеет возможность бегства, которое, правда, не гарантирует действительного освобождения, потому он и «пленник» и «освобожденный» одновременно.

Романтический фетиш свободы оказывается относительным. Абстрактный идеал проверяется реальностью, которая заставляет, по крайней мере, задуматься об иных подходах к проблеме, чем привычные для романтического сознания.

В «Кавказском пленнике» свобода представлена в двух семантических ракурсах: как идеальное состояние, о котором мечтает герой на родине, и как мечта об освобождении из черкесского плена, т. е. конкретная проблема. Но и там и там свобода – это не реальность, а мечта. Вначале – отвлеченная, затем обретающая конкретность, вместе с обретением конкретной цели конкретизирующаяся. Сюжет поэмы развивается от неопределенной свободы вообще – к свободе от черкесского плена. Вначале представлена множественность мотивировок, усугубляющих неопределенность. Не ясны конкретные причины разочарования и отчуждения героя, что, в общем, создает ощущение тотальности отрицания героем всего прежнего мира. Отрицается все и ничего в особенности. Конфликт разворачивается как обрыв всех связей, как уход от всего во имя туманного призрачного идеала – «веселого

призрака свободы». Смена пространства мыслится как выход из ситуации.

«Черкесы, их обычаи и нравы занимают большую и лучшую часть поэмы» [1, т. 10, с. 41–42] – характеризует автор свое произведение, которое первоначально называлось «Кавказ». Поэт указывает и на то, что «описание нравов черкесских не связано с происшествием и есть не что иное, как географическая статья или отчет путешественника». Однако автономность описательных частей поэмы кажущаяся. Полные жизнью черкесы, являя собой антитезу разочарованному герою, вместе с тем составляют ту новую общность, которая противопоставлена прежней в качестве возможного варианта единения. Отчуждение от родного материально воплощается в реалиях чужого, представляющих черкесский образ жизни, быт, язык, которые при всей своей экзотической привлекательности не могут стать своими для героя. В чужом пространстве Пленник – чужой, он не подключен к черкесскому единству, со стороны наблюдает за ним. В черкесском мире он может быть только пленником или завоевателем. Отсюда оправданность введения образов русского оружия, умиряющего «хищников» («Все русскому мечу подвластно») и дающего чувство защищенности путешественникам («Подъедет путник без боязни»).

Любопытство к экзотическому – недостаточная нить для установления новой общности, для вхождения в новую общность. Любовь, которая единственно могла бы создать необходимую связь с черкесским миром, не затрагивает сердце Пленника, он лишь какое-то время отвечает «мертвыми устами» «живым лобзаньям» черкешенки, но вскоре понимает, что все, что составляет его жизнь («Оставь же мне мои железы, / Уединенные мечты, воспоминанья, грусть и слезы») черкешенка не может с ним разделить («Их разделить не можешь ты»). Между ними – «тайный призрак». Теперь это уже «призрак» любви. И снова «призрак» отделен, отдален от героя расстоянием. Мечта Пленника всегда с ним, но не здесь, а в ином мире – в данном случае в том, откуда бежал Пленник.

Призрак любви требует забвенья всего внешнего, не относящегося к любви двоих, т. е. опять-таки выхода за пределы прежних целостностей, в которых прежде находились герои, в новую, в которой есть место только им двоим: «Скрываться рада я в пустыне / С тобою, царь души моей!» Полюбив, Черкешенка «забывала мир земной» и требовала того же от любимого. Любовный зов женщины звучит как искушение: «Склонись главой ко

мне на грудь, / Свободу, родину забудь». Когда самоотверженный поступок Черкешенки, помогающей Пленнику бежать, пробуждает в нем порыв чувств, то в его чувственном призыве звучит тот же императив: я твой, оставь же свое прежнее навек («Я твой навек, Я твой до гроба. / Ужасный край оставим оба, / Беги со мной...»). Увлеченный надеждой освобождения, Пленник забывает, что «ужасный край» для Черкешенки – ее родина.

В ситуации прощания герои уравниваются в том смысле, что у каждого из них свой опыт неразделенной любви и радости, сменившейся страданием («Она исчезла, жизни сладость; / Я знала все, я знала радость, / И все прошло...»). Теперь и Черкешенка «знает все», и это общее «знание» может быть основой общности, которой прежде не было.

Анализируя поэму, Ю. Манн указывает на «параллелизм двух линий – «авторской» и «эпической» относящейся к центральному персонажу [3, с. 520], вследствие чего «романтический конфликт удваивался, а, значит, его художественный потенциал неизмеримо возрастал» [там же]. Точнее было бы говорить не об удвоении, а об умножении романтического конфликта, поскольку параллельно линиям автора и Пленника в поэме развиваются линии Черкешенки и Н. Н. Раевского (тема посвящения). Черкешенка на глазах у читателя проходит путь от любовных восторгов к трагедии любви и разочарованию. Сходный путь Пленника остался за кадром сюжетного действия. Посвящение Н. Н. Раевскому («Отечество тебя ласкало сумиленьем»), вводит тему счастливой судьбы, контрастирующей несчастной судьбе автора, Пленника и Черкешенки. Введением мотива счастливого единения с общностью (Отечество) отчуждение от своей среды как единственно возможный путь для незаурядной личности по крайней мере ставится под сомнение. Безысходность и глобальность романтического конфликта воспринимается как эпизод, как частный случай. Разность судеб не мешает единению друзей, поддерживающих друг друга. Таким образом, искомая героем общность имеется у одного из друзей автора, но эта общность выносится за пределы сюжета. Тем самым и читатель как бы приглашается в своей оценке мира выйти за пределы одного сюжета в бесконечность, в которой находится место всему, и найти утешение в том, в чем находит его автор: «Но, сердце укрепив свободой и терпеньем, / Я ждал беспечно лучших дней; / И счастье моих друзей / Мне было сладким утешеньем». В завершающих посвящение строках в одной связке оказывается любимое в романтическом

лексиконе слово «свобода» и редкое, почти не встречающееся «терпенье».

В эпилоге, переводящем повествование в эпический план, рисуются успехи русского оружия («Смирись, Кавказ: идет Ермолов!), приносящие мир на Кавказ («И смолкнул ярый крик войны»). Под защиту «русских штыков» идет Пленник. Обретет ли он желанное единение с той общностью, которая описывается в эпилоге как мощная, грозная сила, обеспечивающая свободу и неприкосновенность тем, кто находится под ее защитой? Поэма не изображает подключения единичного к общему. Герой, идущий по «тропе далекой», оставлен автором ради описания целого. Оба элемента (с одной стороны, индивидуальная романтическая судьба, с другой – общегосударственная перспектива), представлены по отдельности и так и остаются в их обособленности. Таким способом изображения Пушкин, оставаясь в пределах художественной системы романтизма, абсолютизирующей безысходность конфликта, показывает и возможность

выхода из конфликтного тупика, свойственного романтическим произведениям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений. В 10 т. 4-е изд. Л.: Наука, 1977–1979.
2. Литературные манифесты западноевропейских романтиков. М.: МГУ, 1980.
3. Манн Ю. В. Динамика русского романтизма. М., 1995.

#### SUMMARY

*The article puts forward and reveals the idea of a reversed perspective? Which implies the writer's matching the world of fiction with reality, his evaluation of hero's resilience to life and the efficiency of the selected type of personal code of conduct in controversial relationships.*

*The conflict of Pushkin's romantic poem « The Caucasus Prisoner» is determined by the double implication of the author: to reproduce the traditional romantic conflict and evaluate the pattern of behavior presented in the conflict from the point of «discreation», that is life efficiency and relevance.*

# РЭФЭРАТЫ

УДК 378.14

**Цыркун І. І., Арцямёнак К. М.** Дыферэнцыяльная метадыка фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў у сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў // *Весці БДПУ. 2006. № 3. Серыя 1. С. 3–9.*

Разглядаецца распрацаваная аўтарамі дыферэнцыяльная метадыка фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў у сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў.

Прыводзяцца даныя фарміруючага эксперыменту, якія пацвярджаюць эфектыўнасць метадыкі. Прадстаўлены асабліваці фарміравання кампанентаў дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў.

Рыс.– 4. Табл.– 1. Бібліягр.– 6 назваў.

УДК 37.015.3–057.4

**Гарошка Н. С.** Генезіс праблемы фарміравання камунікатыўнай кампетэнтнасці педагога // *Весці БДПУ. 2006. № 3. Серыя 1. С. 9–15.*

Разглядаецца праблема фарміравання камунікатыўнай кампетэнтнасці педагога ад першых згадак у філасофска-рэлігійных трактатах Старажытнага часу да навуковага даследавання ў тэорыі і практыцы сучаснай педагогікі. На падставе аналізу гісторыка-педагагічнага вопыту аўтарам упершыню вылучаны асноўныя этапы генезісу адзначанай праблемы, вызначаны і абгрунтаваны іх часавыя межы, раскрыты змест этапаў.

Бібліягр.– 21 назва.

УДК 9 (07)

**Лізунова А. В.** Тэарэтычныя асновы авалодання спосабамі дзейнасці з гістарычным матэрыялам пры вывучэнні гісторыі ў 5 класе // *Весці БДПУ. 2006. № 3. Серыя 1. С. 15–18.*

Аналізуецца філасофская, псіхалага-педагагічная і метадычная літаратура па праблеме рэалізацыі дзейнаснага падыходу да навучання вучняў. Прапануецца алгарытм спосабаў дзейнасці па выпрацоўцы арыенціровачнай асновы ўмення працаваць з тэкстам падручніка, тлумачыць гістарычныя паняцці.

Бібліягр.– 31 назва.

УДК 37(091)

**Федарук Н. А.** Фізічныя кабінеты ў гімназіях Беларусі: станаўленне і развіццё ў другой палове XIX ст. // *Весці БДПУ. 2006. № 3. Серыя 1. С. 19–22.*

У гістарычным аспекце (канец XVIII ст.), разглядаецца працэс развіцця фізічных кабінетаў у сярэдніх навучальных установах Беларусі: ад «собраяння орудий физических и математических» да збору прыбораў, машын, інструментаў і абсталявання, якія забяспечвалі нагляднасць і эксперымент. Падкрэсліваецца параўнальна высокі ўзровень аснашчанасці кабінетаў, які з сярэдзіны XIX ст. абумовіў пераход ад славеснага да вопытнага выкладання фізікі.

Рыс.– 1. Бібліягр.– 32 назвы.

УДК [37–055.2930](476)

**Снапковская С. В., Данилина М. В.** Женское образование в беларуси как объект и предмет историографического изучения (2-я половина XIX – начало XX в.) // *Весці БДПУ. 2006. № 3. Серыя 1. С. 22–27.*

Раскрываюцца тэарэтычныя ісследования по истории становления и развития женского образования в Беларуси со времени последнего раздела Речи Посполитой и до Октябрьской революции.

Бібліягр.– 8 назв.

УДК 373.3(476)(091)

**Паршута Н. Дз.** Асабліваці арганізацыі вучэбнага працэсу ў народных вучылішчах Беларусі (канец XIX – пачатак XX ст.) // *Весці БДПУ. 2006. № 3. Серыя 1. С. 27–30.*

На аснове архіўных матэрыялаў, перыядычнага друку і іншых гістарычных крыніц прасочваецца працэс развіцця народных вучылішч у Беларусі ў канцы XIX – пачатку XX ст., апісваецца арганізацыя вучэбнага працэсу, метадычнае забеспячэнне.

Бібліягр.– 12 назваў.

УДК 37.015.3

**Тумас О. В.** Межличностные конфликты в процессе педагогического взаимодействия // *Весці БДПУ. 2006. № 3. Серыя 1. С. 30–33.*

В статье рассматривается разработанная авторами дифференциальная методика формирования диагностической компетентности студентов в сфере организации процесса обучения учащихся.

Приводятся данные формирующего эксперимента, подтверждающие эффективность методики. Представлены особенности формирования компонентов диагностической компетентности студентов.

Рис.– 1. Библиогр.– 6 назв.

УДК 37.01

**Алтынцева Е. Н.** Методологические аспекты проблемы жизненного самоопределения личности // *Весці БДПУ. 2006. № 3. Серыя 1. С. 33–37.*

Рассматриваются методологические аспекты проблемы жизненного самоопределения личности. Актуализированы вопросы, решение которых сегодня особенно значимо для педагогической теории и практики: сущность жизненного самоопределения, его содержание, механизм формирования данного процесса. Представлена модель жизненного самоопределения, выделены и описаны ее структурные компоненты, определены уровни жизненного самоопределения, характерные молодым людям старшего школьного возраста. Дальнейшее развитие данной проблематики позволит разработать диагностический инструментарий, направленный на выявление уровня жизненного самоопределения старших школьников, определить спектр педагогических методов и средств, оптимизирующих процесс жизненного самоопределения подрастающего поколения.

Бібліягр.– 8 назв.

УДК 37.036

**Бычков А. Ю.** Состояние художественного воспитания младших школьников в музеях школ-интернатов Беларуси (60–70-е гг. XX в.) // *Весці БДПУ. 2006. № 3. Серыя 1. С. 37–42.*

Рассматриваются различные формы художественного воспитания младших школьников в школах-интернатах (на примере работы школьных музеев), которые были определены в результате проведенного анализа архивных материалов. В статье показаны основные направления работы школьных музеев, используемые в целях развития художественного воспитания в рассматриваемый период (60–70 гг. XX в.). Определены типы школьных музеев.

Бібліягр.– 14 назв.

УДК 37.036–63.4

**Зыль О. Н.** Методолого-теоретические подходы к формированию эстетического интереса детей старшего дошкольного возраста // *Весці БДПУ. 2006. № 3. Серыя 1. С. 42–47.*

Статья посвящена определению методологических подходов к проблеме формирования эстетического интереса у де-



Проведен их ономаσιологический анализ, выявлены способы возникновения таких названий, установлен характер использованных деривационных средств.

Библиогр.— 7 назв.

УДК 801.316.6-01+801.318-01

**Иванов Е. Е. О понятиях «Афористический текст», «Афористичность (афоризация) речи» и «Афористический стиль» // Весті БДПУ. 2006. № 3. Серія 1. С. 76–79.**

Уточняются понятия «афористический текст», «афористичность (речи)» и «афористический стиль». Определяется понятие «афоризация речи», описывается способ скрытой афоризации текста. Предлагаются дифференциальные и интегральные признаки афористического стиля как разновидности индивидуально-речевого стиля.

Библиогр.— 12 назв.

УДК 482: 8.08

**Боднар М. П. Автоинтертекстуальность в рассказах Ю. Нагибина // Весті БДПУ. 2006. № 3. Серія 1. С. 79–83.**

Раскрываются механизмы автоинтертекстуальности рассказов сборника «Московская книга» Ю. Нагибина, характеризуются формальные средства создания автоинтертекстуальности, анализируется их влияние на анализ произведений с точки зрения идиостиля писателя, иерархии рассказов в сборнике.

Библиогр.— 2 назв.

УДК 81'26:373.2

**Паўлоўская Т. А. Маўленчая сітуацыя ў сферы дашкольнай адукацыі: вопыт сацыялінгвістычнага аналізу // Весті БДПУ. 2006. № 3. Серія 1. С. 83–87.**

Аналізуецца моўная сітуацыя ў дашкольнай навучальнай установе, на аснове вынікаў праведзенага анкетавання ў дзіцячым садку-яслях г. Баранавічы. Рэзультаты эксперыменту пацвярджаюць, што паняцце «родная мова» ў беларускіх жыхароў не заўсёды «само сабою зразумелае», паколькі матчына мова канкрэтнага чалавека і яго асноўная мова могуць не быць у якасці роднай мовы.

Рыс.— 5. Бібліягр.— 15 назваў.

УДК 81. 371

**Кожемяченко Е. В. Роль переноса в создании экспрессивности поэтического текста // Весті БДПУ. 2006. № 3. Серія 1. С. 87–89.**

Рассматриваются стилиобразующие элементы поэтической речи, в частности лексико-семантический перенос, который нарушает синтаксическую цельность высказывания и ведет к приращению дополнительных смыслов.

Библиогр.— 2 назв.

УДК 811. 161. 1'04 (043.3)

**Кожевникова А. А. Сложные слова в языке памятников русской неделовой письменности XI–XVII в. с точки зрения их происхождения // Весті БДПУ. 2006. № 3. Серія 1. С. 89–93.**

Данная статья посвящена изучению вопросов о происхождении сложных слов в древнерусском и старорусском языках, о степени структурной и семантической самостоятельности композитов, а также исследованию проблемы расширения словарного состава русского языка XI–XVII вв. Наиболее продуктивным способом словотворчества являлось калькирование слов (простых и сложных) и словосочетаний древнегреческого и латинского языков. Рассмотрено несколько групп калек. Не менее эффективным способом создания композитов в русском языке XI–XVII вв. было индивидуально-авторское словотворчество. Смысловая интерпретация индивидуально-авторских

сложных слов свидетельствует о духовном богатстве средневекового книжника и характеризует его языковую личность.

Библиогр.— 9 назв.

УДК 81.37

**Брейдо О. Н. Лингвистические механизмы метафоризации (к постановке проблемы) // Весті БДПУ. 2006. № 3. Серія 1. С. 93–96.**

Настоящая статья посвящена лингвистическим аспектам проблемы порождения и понимания метафоры. В статье содержится обоснование актуальности рассматриваемой проблемы, формулируются основные вопросы, связанные с анализом лингвистических механизмов метафоризации, предлагаются пути и способы их решения. Автором обосновывается перспективность структурно-системного подхода к пониманию значения языкового знака при исследовании процесса метафоризации, выдвигается гипотеза о зависимости содержания метафорически употребленной лексемы от ее места в лексико-семантической системе языка, для проверки которой предлагается обратиться к материалу русско-белорусских поэтических переводов. По итогам предварительного анализа материала выделяются четыре типа корреляций метафор оригинала и перевода.

Библиогр.— 16 назв.

УДК 882.6.09

**Дубовік А. А. Асэнсаванне Дзейнасці і спадчыны Кастуся Каліноўскага ў беларускай навуцы першай трэці ХХ ст. // Весті БДПУ. 2006. № 3. Серія 1. С. 97–100.**

Аналізуецца літаратуразнаўчыя і гістарычныя матэрыялы (артыкулы), напісаныя беларускімі крытыкамі і літаратарамі, першай трэці ХХ ст. Надаецца ўвага працам, якія сталі асновавымі для далейшага навуковага вывучэння асобы К. Каліноўскага ў беларускім літаратуразнаўстве. Разглядаецца працэс уключэння імя К. Каліноўскага ў беларускі гістарычны і літаратурны кантэкст.

Бібліягр.— 13 назваў.

УДК 82–31

**Чемурако Т. В. Самоопределение женщин через материнство или сознательный отказ от него в романах Тони Моррисон «Сула» и «Любимица» // Весті БДПУ. 2006. № 3. Серія 1. С. 100–103**

Статья представляет собой анализ двух романов афроамериканской писательницы Тони Моррисон, лауреата Нобелевской премии с точки зрения раскрытия в них образов матерей в их взаимоотношениях с детьми и окружающим миром. Автор приводит читателя к пониманию того, что раскрытие особенностей опыта матери открывает перспективу для понимания замысла автора.


Библиогр.— 4 назв.

УДК 82–1

**Хомякова О. Р. «Кавказский пленник» А.С. Пушкина (преломление жизненных конфликтов в художественные в романтических произведениях) // Весті БДПУ. 2006. № 3. Серія 1. С. 104–107.**

Выдвигается идея обратной перспективы, предполагающей соотношение писателем художественного мира с реальностью, оценку жизнеспособности героев и продуктивности избранного им типа личностного поведения в конфликтных отношениях. Конфликт романтической поэмы Пушкина «Кавказский пленник» определяется двойной установкой автора: воссоздать традиционный романтический конфликт и оценить тип поведения, представленный в конфликте, с точки зрения «благоразумия», то есть жизненной продуктивности, целесообразности.

Библиогр.— 3 назв.



**ИОГАНН ГЕНРИХ ПЕСТАЛОЦЦИ:  
260 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ**