



Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Галоўны рэдактар:
М.Э. Часноўскі

Намеснік галоўнага рэдактара:
Г.М. Сендзер

Міжнародны савет
В.Р. Бязрогаў (Расія)
Ф.Я. Васілюк (Расія)
Марк Грабэ (Германія)
Андраш Золтан (Венгрыя)
Ежы Нікітаровіч (Польшча)
Фелікс Чыжэўскі (Польшча)
П.М. Ямчук (Украіна)

Рэдакцыйная калегія:

У.А. Сенькавец
(адказны рэдактар)
В.У. Будкевіч
І.Я. Валітава
В.І. Іўчанкаў
Т.А. Кавальчук
А.А. Лукашанец
Л.Г. Лысюк
З.П. Мельнікава
І.А. Швед
В.Ф. Русецкі
А.С. Сляповіч
В.І. Сянкевіч
У.А. Янчук

Пасведчанне аб рэгістрацыі
ў Міністэрстве інфармацыі
Рэспублікі Беларусь
№ 1337 ад 28 красавіка 2010 г.

Адрас рэдакцыі:
224665, г. Брэст,
бульвар Касманаўтаў, 21
тэл.: 23-34-29
e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Часопіс «Веснік Брэсцкага
ўніверсітэта» выдаецца
з снежня 1997 года

Серыя 3

ФІЛАЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
ПСІХАЛОГІЯ

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць два разы ў год

Заснавальнік – установа адукацыі
«Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

№ 1 / 2013

У адпаведнасці з Загадам Старшыні Вышэйшай
атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь № 21 ад 01.02.2012 г.
часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія.
Педагогіка. Псіхалогія» ўключаны ў Пералік навуковых выданняў
Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных
даследаванняў па філалагічных, педагогічных і псіхалагічных навуках



Vesnik

of Brest University

Editor-in-chief:
M.E. Chasnovski

Deputy Editor-in-chief:
G.M. Sender

International Board:
V.V. Byazrogav (Russia)
F.Y. Vasilyuk (Russia)
Mark Grabe (Germany)
Andrash Zoltan (Hungary)
Ezhi Nikitarovich (Poland)
Felix Chizhevski (Poland)
P.M. Yamchuk (Ukraine)

Editorial Board:
U.A. Senkavets
(managing editor)
V.Y. Budkevich
I.Y. Valitava
B.I. Iuchankav
T.A. Kavalchuk
A.A. Lukashanets
L.G. Lysyuk
Z.P. Melnikava
I.A. Shved
V.F. Rusetski
A.S. Slyapovich
V.I. Syankevich
Y.A. Yanchuk

Registration Certificate
by Ministry of Information
of the Republic of Belarus
№ 1337 from April 28, 2010

Editorial Office:
224665, Brest,
Boulevard Cosmonauts, 21
tel.: 23-34-29
e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Published since December 1997

Series 3

PHILOLOGY

PEDAGOGICS

PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL

Issued two times a year

Founder – Educational institution
«Brest state university named after A.S. Pushkin»

№ 1 / 2013

According to the order of Chairman of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus № 21 from February 01, 2012, the journal «Vesnik of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology» was included to the List of scientific editions of the Republic of Belarus for publication of the results of scientific research in philological, pedagogical and psychological sciences

ЗМЕСТ

ФІЛАЛОГІЯ

Корбут Г.С. Эмотивные сюжетные единицы со значением активных отрицательных эмоций в литературных произведениях и кинотекстах.....	5
Рагаўцоў В.І. Вербальныя сродкі камічнага ў п’есе «Віно бушуе» Міхайлы Грамыкі	12
Сенкевич В.И. Номинативная референция и категоризация: антитеза культуры и искусства	18
Бабук А.В. Концепция миров героев Ч. Диккенса в свете художественного приема «мир глазами ребенка» ..	25
Фазели Пуя Способы образования производных политических терминов с элементом <i>полит-</i> в современном русском литературном языке	35
Яніцкі М.І. Адлюстраванне рэальнага і ірэальнага свету ў апавесці-фантазмагорыі А. Казлова «Я і Прарок-Уродка».....	43
Яўдошына Л.І. Асаблівасці паэтыкі вершаказаў Алеся Разанава.....	48
Бахур И.Н. Образы главных героев в афроамериканском историческом романе А. Пейта «Амистад».....	55
Прыступа Н.Н. Структурно-семантические особенности финансово-кредитной терминосистемы в XI–XVII вв.	61
Швед І.А. Функцыянаванне белага колеру ў песенным фальклору беларусаў	68

ПЕДАГОГІКА

Крагель Е.А. Центр дистанционного обучения математике как основное средство оптимизации подготовки абитуриентов-иностранцев к обучению в техническом вузе.....	76
Резько П.Н. Модернизация системы университетского образования Республики Беларусь в первом десятилетии XXI века	86
Смаль Вяч.М. Развіццё маўлення дашкольнікаў ва ўмовах беларуска-рускай білінгвальнай прасторы.....	91
Дудникова О.Г. Светские и церковные литераторы – воспитатели царских детей (допетровская и Петровская эпоха).....	98
Акуленко И.А. Инновации в процессе методической подготовки будущих учителей математики профильной школы	109
Кобрий О.Н. Стратегические ориентиры в определении содержания педагогических дисциплин в высших учебных заведениях Украины в конце XX – начале XXI ст.	115
Хитрюк В.В., Ульянова О.А. Толерантность будущих педагогов к детям с особыми образовательными потребностями: к вопросу о готовности к работе в условиях образовательной инклюзии	120
Каропа Г.Н. Математическая теория хаоса и проблемы географического и экологического образования... ..	129

ПСІХАЛОГІЯ

Валитова И.Е. Психологические компоненты процессов сна и питания детей в раннем детстве.....	139
Медведская Е.И., Тетерина Ю.В. Влияние хорового пения на показатели работоспособности взрослых ...	146
Ульянова А.Ю. Представления об отметках студентов с различной учебной мотивацией.....	152
Галузо П.Р. Принятие имплицитных теорий студентами с различным уровнем осознанной регуляции учебной деятельности.....	158
Северин А.В. Коррекция перцептивных действий подростков-геймеров с предметами вариативной формы посредством восстановления деформированных звеньев модели перцептивного действия	168
Ничипорук Е.А. Репрезентация у родителей и педагогов эмоциональной стороны взаимодействия с детьми дошкольного возраста	178
Джигя Н.Д. Осознанное стремление субъектов образования к самореализации и самосовершенствованию созидательной деятельности	186

ПАДЗЕІ

Аляхновіч М.М. Наканаванасць роду.....	192
Звесткі аб аўтарах	193

INDEX

PHILOLOGY

Corbut G.S. Emotive Plot Units with the Meaning of Active Negative Emotions in Literature Texts and «Cinema-texts»	5
Rogovtsov V.I. Verbal Means of Creating a Comic Effect in the Play «Wine Storms» by Mikhaila Hramyka ...	12
Senkevich V.I. Nominative Reference and Categorization: Antithesis of Culture and Arts	18
Babuk A.V. The Concept of World of the Characters in Ch. Dickens' Novels in the Light of the Literary Device «the World by Child's Eyes»	25
Fazeli Pooya Ways of Formation of Derivative Political Terms with Element <i>Polit-</i> in Modern Russian Literary Language.....	35
Janicky M.I. Image of the Real and Unreal World in Anatoly Kozlov's Story-fontasmagori «I and the Prophet-Urodka».....	43
Yaudoshyna L.I. Particularities of Poetics of Ales Ryazanov's Vershakazy	48
Bakhur I.N. Main Characters' Images in the African American Historical Novel «Amistad» by A.D. Pate	55
Prystupa N.N. Structural and Semantic Peculiarities of Financial and Credit Term System in the XI-XVII Centuries ..	61
Shved I.A. The Functions of White Colour in Folk Songs of Byelorussians.....	68

PEDAGOGYCS

Kragel K. Distant-learning Math as a Focal Means of Improving Enrollees Grounding for Studying in a Technical University	76
Rezko P.N. The Modernization of System of University Education of the Republic of Belarus in the First Decade of the XXI Century.....	86
Smal V.M. The Development of Speech Activity of Pre-school Children in Russian-byelorussian Bilingual Situation	91
Dudnikova O.G. Secular and Ecclesiastical Literary Men – the Governors of Tsars' Children (Periods Before and During Peter I)	98
Akulenko I.A. Innovations in Methodical Preparation of Math Teachers of Profile School	109
Kobriy O.N. Strategic Guidelines in Determination of the Content of Educational Courses at the Universities of Ukraine at the End of the 20 th – the Beginning of the 21 st Century	115
Khitruk V.V., Ulianova O.A. Tolerance of Prospective Pedagogues Towards Children with Special Educational Needs: on the Issue of Preparedness for Work Under the Conditions of Educational Inclusion	120
Karopa G.N. The Mathematical Chaos Theory and the Problems of the Geographical and Environmental Education	129

PSYCHOLOGY

Valitova I. Psychological Components of Children' Sleeping and Eating in Early Age	139
Medvedskaya E.I., Tsetserina Y.W. Influence on Performance of Choral Singing Adult Health	146
Ulyanova H.Y. Presentation about Grades of Students with Different Learning Motivation.....	152
Galuzo P.R. Acceptance of Implicit Theories by Students being on Different Levels of Conscious Self-regulation of Studying Process.....	158
Severin A.V. Correction Perceptual Actions Teenagers with Computer Addiction of the Objects with Variable form Deformed by Recovery Model Links Perceptual Actions	168
Nichiporuk E.A. The Parents' and Pedagogues' Representation of the Emotional Side of the Cooperation with Children of Preschool Age	178
Dzhiga N.D. Conscious Striving of Education Subjects for Self-realization and Self-perfection of Creative Activity ...	186

EVENTS

Alyahnovich M.M. Gender Predetermination	192
Information about the authors	193

УДК 81'42'22:316.77:159.942

Г.С. Корбут

ЭМОТИВНЫЕ СЮЖЕТНЫЕ ЕДИНИЦЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ АКТИВНЫХ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И КИНОТЕКСТАХ

Выявлена роль особых текстовых единств – эмотивных сюжетных единиц (ЭСЕ) – при передаче информации о коммуникативном поведении персонажа в состоянии активных отрицательных эмоций (недовольства, возмущения, гнева) текстами разной семиотической природы: литературными произведениями (пьесы, сценарии) и генетически связанными с ними кинотекстами (кинофильмы). Описаны типы и функции ЭСЕ в текстах в зависимости от ранга героев. Установлена ключевая роль в нарративе ЭСЕ со значением отрицательных эмоций. Отмечена тенденция к преобладанию в речевом поведении персонажа в состоянии активных отрицательных эмоций не эмотивных речевых актов, а высказываний с более выраженной интенциональной направленностью на собеседника. Охарактеризованы основные типы преобразований ЭСЕ в текстах гомогенной и гетерогенной семиотической природы, отмечена особая роль синтаксиса киноязыка в изображении ЭСЕ в кинотекстах.

Введение

В современной лингвистике все ещё наблюдается «недостаток информации о когнитивных и эмоциональных структурах, участвующих в планировании сложных речевых действий» [1, с. 42]. Определяющим при интерпретации эмотивного коммуникативного поведения языковой личности является семиотический подход: поведенческий компонент общения может считаться знаковым, так как «поведение представляет собой повседневную реализацию социальных кодов <...>, адресуется участникам ситуации и воспринимается ими («прочитывается», понимается, интерпретируется») [2, с. 26–27]. Проявления же эмоций «закодированы» в поведении вербальными и невербальными знаками.

Представление о коммуникативном поведении *homo sentiens* («человека чувствующего») – название дано лингвистом В.В. Шаховским [3, с. 26] в русской языковой культуре дают, например, литературные тексты и кинотексты (лингвистический подход к кинофильму как к особому типу текста разработан в [4]). Обычно при экранизации первые являются исходным материалом для вторых. Но если в основе сценария, пьесы – язык как естественная семиотика, то кинотекст – это «взаимопроникновение двух принципиально отличных семиотических систем», основанное на «синтезе словесных и изобразительных знаков» [5]. Вопросам передачи одного и того же содержания средствами различных коммуникативных систем посвящены работы А.А. Реформатского [6], Ю.Н. Тынянова [7], Ю.М. Лотмана, Ю.Г. Цивьяна [5; 8] и др.

Цель и методы исследования

Материалом послужили 9 произведений: три киносценария [9–11] (далее сокращаются как ЛЖ, СР и ОМ), генетически связанные с ними пьесы [12–14] и кинотексты: «Летят журавли» (1957 г., режиссер – М.К. Калатозов), «Служебный роман» (1977 г., режиссер – Э.А. Рязанов), «Осенний марафон» (1979 г., режиссер – Г.Н. Данелия). Цель исследования – выявление специфики представления коммуникативного поведения персонажей, испытывающих активные отрицательные эмоции: «недовольство», «возмущение», «гнев» – в литературных произведениях (пьесах, сценариях) и кинотекстах,

Научный руководитель – Б.Ю. Норман, доктор филологических наук, профессор кафедры теоретического и славянского языкознания Белорусского государственного университета

и особенностей преобразования этой информации при переходах между указанными типами текстов. Методологической основой исследования стала адаптированная нами методика нарративного анализа В. Леннерт, согласно которой сюжет произведения можно представить в виде «свёртки» схематизированных, типизированных ментальных структур – «сюжетных единиц» (plot units) [15]. Но если у Леннерт в минимальной сюжетной единице объединены причинно-следственной связью два аффективных состояния, то мы определяем эмотивную сюжетную единицу (далее – ЭСЕ) как совокупность указания на причину эмоции и обусловленного ею эмоционального реагирования героя в рамках одной коммуникативной ситуации микротекста. По В. Леннерт, одной из очень распространенных сюжетных единиц является ситуация с исходной отрицательной эмоцией, побуждающей к «решению проблемы посредством интенций» [15, с. 295]. Герой – субъект эмоций распределяет роли в такой ЭСЕ: сам он является «пострадавшим»; персонаж, вызвавший своим поведением отрицательные эмоции, становится каузаторм (от англ. «cause» – причина), а не имеющий отношения к нанесению ущерба – нейтральным лицом. Собеседником могут быть оба типа героев.

Выборка по трем сценариям для эмоций недовольства, возмущения и гнева составила 172 ЭСЕ общим объемом 2 383 слов субъекта эмоции. Также были подготовлены выборки сценарных ЭСЕ из пьес и кинотекстов (с записью речи и раскадровкой).

Результаты исследования и их обсуждение

Во всех исследуемых типах текстов изображение активных отрицательных эмоций достигается за счет автономных ЭСЕ либо тесно связанных друг с другом цепочек ЭСЕ, сменяющих друг друга. В цепочках ЭСЕ прослеживается эмоциональная динамика «по нарастающей»: от слабой отрицательной эмоции к более сильной по шкале «недовольство – возмущение – злость – гнев». Возможна также цепочка ЭСЕ с однотипной эмоцией: от побочного каузатора к основному, например, «гнев₁ (каузатор 1_{побоч.})» – «гнев₂ (каузатор 2_{осн.})».

По функции в нарративе ЭСЕ можно разделить на событийные, где эмоциональная динамика мотивирует развитие сюжета, и характеризующие, назначение которых – создать психологически достоверный образ языковой личности. Оба типа ЭСЕ имеются у всех рангов персонажей: главных, второплановых, эпизодических. Соотношение функций ЭСЕ по видам отрицательных эмоций, их частотность, динамика и число словоупотреблений персонажей сценариев отражены в таблице. Установлено, что цепная динамика сценарных ЭСЕ обычно связана с их событийной направленностью и более характерна для главных героев. Характеризующие ЭСЕ превышают событийные в два раза (114 и 58) и, как правило, являются автономными.

Таблица – Эмотивные сюжетные единицы группы активных отрицательных эмоций в сценариях

Функция ЭСЕ	Расположение ЭСЕ		Ранг героя						ЭСЕ (в цепи/ автономно)
			Главные		Второплановые		Эпизодические		
			В цепи	Автономно	В цепи	Автономно	В цепи	Автономно	
Событийная	Недовольство		11 (185)	3 (57)	0	5 (126)	1 (10)	0	20 (12/8)
	Возмущение		10 (254)	5 (46)	1 (15)	1 (17)	0	1 (4)	18 (11/7)
	Гнев		15 (507)*	2 (8)*	0	2 (21)*	1 (29)	0	20 (16/4)
Характеризующая	Недовольство		3 (10)	35 (369)	0	28 (357)	0	8 (54)*	74 (3/71)
	Возмущение		2 (25)	12 (101)	0	7 (69)	0	2 (34)	23 (2/21)
	Гнев		2 (38)	9 (9)***	0	2 (9)	1 (8)	3 (21)*	17 (3/14)

Продолжение таблицы

ЭСЕ (слов) по рангам героев	Недовольство	52 (621)	33 (483)	9 (64)	94 (1168)
	Возмущение	29 (426)	9 (101)	3 (38)	41 (565)
	Гнев	28 (562)	4 (30)	5 (58)	37 (650)
Итого ЭСЕ (слов)		109 (1609)	46 (614)	17 (160)	172 (2383)

Примечание: число знаков «звездочка» (*) показывает количество ЭСЕ, представляющих сугубо невербальное выражение активных отрицательных эмоций из всех перечисленных в ячейке.

Соотношение общего числа ЭСЕ по рангам героев распределяется так: 109 (главные) – 46 (второплановые) – 17 (эпизодические), то есть для каждого более значимого ранга персонажа количество ЭСЕ возрастает примерно вдвое. То же двукратное соотношение повторяется и для характеризующих ЭСЕ (63 – 37 – 14). А вот разрыв между числом событийных ЭСЕ по рангам героев еще более велик: так, у неглавных героев ЭСЕ «гнев» не превышает $\frac{1}{4}$ от всех ЭСЕ «гнев». Данные факты говорят о ключевой роли динамики активных отрицательных эмоций в развитии сюжета и функциональной зависимости количества ЭСЕ от ранга персонажей (приоритет принадлежит главным героям). Числовые данные показывают, что недовольство – наиболее частотная и многословная из всех активных отрицательных эмоций в сценариях.

Выражение активных отрицательных эмоций в речи: лингвопрагматический аспект

В материале отмечается тенденция к минимальному количеству в ЭСЕ со значением активных отрицательных эмоций речевых актов (далее – РА), которые в лингвистической прагматике принято называть эмотивными. Эмотивные РА восходят к классу экспрессивов Дж. Серля, выражающих «психологическое состояние, задаваемое условием искренности относительно положения вещей, определённого рамками пропозиционального содержания» [16, с. 183].

В русском языке Л.А. Пиотровская выделяет эмотивные РА двух видов: а) собственно эмотивные РА (нечленимые и междометные высказывания, инвективы и др.); б) эмотивно-оценочные РА, в которых непосредственное переживание субъекта речи выражается в оценке параметров эмоциогенной ситуации [17]. Критерием отнесения РА к эмотивным становится невозможность добавления к нему компонента «Я считаю, (что)» (выражение мнения, суждения). Так, фраза *Какая ты прекрасная хозяйка!* – это эмотивно-оценочный РА, но *Ты прекрасная хозяйка* – нет [17, с. 18]. По Л.А. Пиотровской, оба подкласса эмотивных РА схожи с междометиями, так как соотносятся с моментом эмоционального освоения, «первовидения» реальности.

Из всех 172 сценарных ЭСЕ преимущественное большинство (156) вообще не содержит класса эмотивных РА. В оставшихся ЭСЕ выявлено по 15 эмотивных и эмотивно-оценочных РА, которые могут сосуществовать в рамках одной ЭСЕ. Аналогичная ситуация повторяется и в ЭСЕ пьес и кинотекстов. Ниже отметим особенности функционирования класса эмотивных РА по типам активных отрицательных эмоций.

Для возмущения отмечены только эмотивно-оценочные РА. Поскольку возмущение – это реакция на нарушение каузатором некоторой нормы, принятой в данной социокультурной реальности (ср. выдержку из лексикографического толкования возмущения: «А <т.е. субъект> считает, что В <т.е. событие> противоречит основным принципам личной и общественной жизни» [18, с. 20]), оно обнаруживает устойчивую связь с отрицательной оценкой. Это объясняет наличие в материале исключительно эмотивно-оценочных РА при его вербальном выражении. В ЭСЕ «недовольство» и «гнев» ис-

пользуются оба подкласса эмотивных РА, но сугубо эмотивные РА наблюдаются в развернутых событийных ЭСЕ независимо от ранга героя и присутствия каузатора.

Итак, у коммуниканта в состоянии гнева, возмущения, недовольства основная нагрузка приходится не на класс эмотивных РА, а на высказывания с иными интенциями и перлокуцией, поскольку собеседник воспринимается им как лицо, на которого субъект эмоции желает воздействовать не только для эмоциональной «разрядки», но и для устранения травмирующего фактора.

Для гнева наиболее частотны интенции 1) приказа: – *Отойди, девушка!* (ОМ); 2) упрёка: *Куда вас несет? Куда?* (ЛЖ); 3) обвинения; 4) оскорбления; 5) угрозы: *Только ваше присутствие, Людмила Прокофьевна... – гневно процедил Самохвалов. – Но я этого так не оставлю!* (СР). Они могут получать в сценарии паралингвистический комментарий, указывающий на силу и внезапность голоса при гнев: понятийный (резкий голос, кричать) или экспрессивный: (рычать, завопить).

Для возмущения характерен упрек в нескольких разновидностях: 1) вопрос-упрек: *Что же вы опоздали, Вероника?!* (ЛЖ); 2) переспрос-упрек, комбинирующий «первовидение» ситуации и последующее намерение: *Как это в разбитом <состоянии перевод>?* (ОМ); 3) вопрос-упрек с неодобрительной оценкой умственных способностей каузатора: *Ты что, очумел?* (ОМ); 4) упрек безоценочный, но понижающий каузатора в статусе: *Как ты смеешь?* (СР); 5) упрек «по существу» – в форме утверждения: *Слушай, уже полпервого. А мы десяти страниц еще не сделали* (ОМ). В общении с каузатором герои могут прибегать к побуждениям, распоряжениям, приказам: *Через неделю перевод чтоб был на столе* (ОМ), возражать каузатору (даже в его отсутствие): *Но я же просила ее никому не рассказывать!* – *возмущенно воскликнула Верочка* (СР).

При недовольстве интенции максимально разнообразны (упрек, просьба, побуждение, иронический совет; запрет, рациональная негативная оценка и др.), что связано с сохранением самоконтроля при слабой интенсивности эмоции. Недовольство хорошо поддается «смягчению» при равном статусе субъекта и каузатора. Так, нотацию могут «смягчать» маркеры 1) приватности: паралингвистическая характеристика речи *доверительно понизить голос* (СР) и 2) фатики (подчеркнуты): *Я вам сочувствую, как женщине – женщине* (СР); *Я вам по-дружески советую, как добрый товарищ* (СР).

Невербальные кинетические маркеры отрицательных эмоций в сценариях и пьесах (жесты, позы, мимика) бедны. Преобладают паралингвистические или понятийные комментарии. Исключение составляет эмоция гнева, для которой имеются невербальные реакции, функционирующие в качестве самостоятельного коммуникативного хода (при контакте с каузатором – удар, пощечина, жест «грозить кулаком»; вытеснение агрессии на предмет, молчаливые неагрессивные действия по немедленному разрыву контакта: например, внезапное прерывание беседы и этикетное действие «подать гостю пальто, куртку» – аналог приказа каузатору-гостю уйти).

Типы преобразований эмотивных сюжетных единиц: от пьесы к сценарию, от сценария к кинотексту

Сопоставляя романы и соответствующие им кинотексты, К.Ю. Игнатов описывает качественные преобразования текстов «в терминах теории перевода: сохранения, опущения, перестановки, замены и добавления» [19]. Данная методика была адаптирована и дополнена нами для сопоставления ЭСЕ в триаде «пьеса – киносценарий – кинотекст». В результате были установлены следующие типы трансформаций ЭСЕ со значением активных отрицательных эмоций при переходе от пьесы к сценарию, и затем к кинотексту.

1. Сохранение ЭСЕ (наиболее частотно) наблюдаем, когда в сопоставляемом типе текста у данной ЭСЕ имеется аналог. Причина и тип отрицательной эмоции остаются

ся неизменными. Наличие аналогичной ЭСЕ не означает полной идентичности коммуникативного поведения героя: оно может подвергаться драматизации и дедраматизации. Первая проявляется в добавлении и (или) повторе эмотивно значимых интенций, а также средств экспрессивизации речи, в увеличении числа речевых ходов, вторая – в сокращении речевых ходов, опущении и замене интенций, снижении экспрессивности.

2. Выкидка (опущение) ЭСЕ или добавление ЭСЕ. При выкидке из одного сопоставляемого типа текста в другой не переходит либо герой-субъект эмоции, либо событие-причина эмоции, соответственно ЭСЕ отсутствует. При добавлении в сопоставляемом типе текста появляются новые ЭСЕ с участием прежних либо новых героев. Сравним фрагмент текста из пьесы, который в сценарии получает продолжение (выделено жирным шрифтом), вместе с ним образуя новую ЭСЕ: *<Жена> стукнула его <Бузыкина> по физиономии – сильно, так, что у него мотнулась голова. И снова подняла руку. Машина остановилась. Она села. Бузыкин остался один. Пошел к городу (ОМ: пьеса); **На дороге валялась картонная коробка. Наподдал ее. Но тут же запрыгал на одной ноге. Вернулся, хромяя, развернул коробку – в ней лежал кирпич (ОМ: сценарий).***

3. Объединение (либо, наоборот, разбиение) ЭСЕ разных неглавных героев. Например, в кинотексте следующие реплики произносит уже один и тот же герой эпизода:

Пятый раненый. Раскудахтался!

Шестой раненый. Да замолчи ты! (ЛЖ: сценарий).

4. Утрата микротекстом статуса ЭСЕ (нейтрализация эмотивности) или приобретение им статуса ЭСЕ (эмотивизация). В первом случае даже при сохранении в новом тексте события-причины эмоции, коммуникативное поведение языковой личности изменяется, утрачивает признаки эмоционального реагирования. Сравним пример исходного вербального выражения недовольства в сценарии (подчеркнуто):

Дочь. А может быть, это не я ее <мать> довела?

Бузыкин. Что ты имеешь в виду?

Дочь. Да мне к вам приходится неохота! У вас там нежилая атмосфера!

Отрицательные биотоки носятся! (ОМ: сценарий),

и замены ответа в кинотексте на неэмотивный (выделен жирным шрифтом): – *Может, это не я ее <мать> довела? – А кто? – Ты <отцу> (ОМ: кинотекст).*

5. Замена отрицательной эмоции в рамках ЭСЕ: а) интенсифицирующая; б) ослабляющая. Эмотивное коммуникативное поведение персонажа изменяется, указывая на другую, более сильную (слабую) отрицательную эмоцию – как активную, так и пассивную. Например, в сценарии «Служебный роман» реакцией второплановой героини Шуры на гнев главного героя является испуг (подчеркнуто): – *Идите-ка вы... – в бешенстве заорал Новосельцев, – ...в бухгалтерию! Очередь, вся, как один человек, обернулась на крикуна. Шура в испуге отпрянула и исчезла (СР: сценарий).* В кинотексте же Шура непосредственно переживает эмоцию (подчеркнуто), а затем проявляет ответную речевую агрессию (выделено жирным шрифтом): – *Идите вы.... – Ах! – ... В бухгалтерию! – Сумасшедший! – Или ещё подальше! – А я еще бесплатные путевки для его детей доставала! (СР: кинотекст).* Благодаря интенсифицирующей замене образ «симпатичной, но активной женщины» становится более достоверным.

Эмотивное коммуникативное поведение героя в кинотекстовых ЭСЕ не является простой суммой визуальной и вербальной составляющих. Изображение речи, жестов, мимики здесь подчиняется особому синтаксису киноязыка, реализуемому в оппозициях: «видимый» – «невидимый» и «слышимый» – «неслышимый», их монтажном согласовании и рассогласовании. Эти пары многофункциональны, касаются героев всех рангов и не имеют различий по разновидностям и группам эмоций, создавая единый развивающийся во времени линейный кинотекст с моментами усиления – ослабления (ограниченный объем статьи не позволяет привести соответствующие примеры).

Заклученне

Таким образом, в коммуникативном поведении героев, обусловленном активными отрицательными эмоциями, преобладают не эмотивные РА, а высказывания другой интенциональной направленности, ориентированные на восстановление эмоционального комфорта за счет собеседника. Передача информации об эмоциях между текстами как одной (пьеса – сценарий, так и разной семиотической природы (сценарий – кинотекст) достигается за счет особых текстовых единств – эмотивных сюжетных единиц (ЭСЕ). Ключевую роль ЭСЕ со значением активных отрицательных эмоций в развитии сюжета подтверждает их численная зависимость от ранга персонажей, а также приоритетная принадлежность событийных ЭСЕ цепного типа (наиболее развернутых и детализированных) главным героям. Преобразования ЭСЕ со значением активных отрицательных эмоций в триаде «пьеса – киносценарий – кинотекст» едины для текстов гомогенной и гетерогенной семиотической природы и состоят в сохранении (опущении), объединении (разбиении), нейтрализации (эмотивизации) ЭСЕ, интенсифицирующей (или ослабляющей) замене типа эмоции. В кинотекстовых ЭСЕ, изображение эмотивного коммуникативного поведения, кроме того, подчиняется законам киноязыка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 284 с.
2. Мечковская, Н.Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета : курс лекций по общему языкознанию / Н.Б. Мечковская. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 584 с.
3. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций / В.И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2009. – 414 с.
4. Слышкин, Г.Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Г.Г. Слышкин, М.А. Ефремова. – М., 2004.
5. Лотман, Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю.М. Лотман. – Таллинн, 1973. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lib.ru/CINEMA/kinoelit/LOTMAN/kinoestetika.txt>.
6. Реформатский, А.А. О перекодировании и трансформации коммуникативных систем / А.А. Реформатский // Исследования по структурной типологии. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – С. 208–215.
7. Тынянов, Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино / Ю.Н. Тынянов. – М. : Наука, 1977. – 576 с.
8. Лотман, Ю.М. Диалог с экраном / Ю.М. Лотман, Ю.Г. Цивьян. – Таллинн, 1994. – 108 с.
9. Розов, В.С. Вечно живые / В.С. Розов // Собр. соч. : в 3 т. – М. : Олма-пресс, 2001. – Т. 1: Пьесы (1943–1969). – 508 с.
10. Брагинский, Э. В. Сослуживцы / Э.В. Брагинский, Э.А. Рязанов // Ирония судьбы, или с легким паром : комедии для театра / Э.В. Брагинский, Э.А. Рязанов. – М. : Сов. писатель, 1983. – 367 с.
11. Володин, А.М. Осенний марафон / А.М. Володин // Осенний марафон : пьесы / А.М. Володин. – Л. : Советский писатель, 1985. – 357 с.
12. Розов, В.С. Летят журавли : киносценарий. – М. : Искусство, 1959. – 86 с.
13. Брагинский, Э.В. Служебный роман / Э.В. Брагинский, Э.А. Рязанов // Вокзал для двоих : киноповести / Э.В.Брагинский, Э.А. Рязанов. – М. : ИД «Дрофа», 1993. – 413 с.
14. Володин, А.М. Осенний марафон (Печальная история) : киносценарий / А.М. Володин. – М. : Искусство, 1980. – 66 с.

15. Lehnert, W.G. Plot units and narrative summarization / W.G. Lehnert // *Cognitive Science* 4. – 1981. – P. 293–331.

16. Серль, Дж. Классификация иллокутивных актов / Дж. Серль; пер. с англ. В.З. Демьянкова // *Новое в зарубежной лингвистике*. – М. : Прогресс, 1986. – С. 170–194.

17. Пиотровская, Л.А. Эмотивные высказывания как объект лингвистического исследования : на материале рус. и чеш. яз. / Л.А. Пиотровская. – СПб. : СПбГУ, 1994. – 146 с.

18. Иорданская, Л.Н. Попытка лексикографического толкования группы русских слов со значением чувства / Л.Н. Иорданская // *Машинный перевод и прикладная лингвистика*. – Вып. 13. – 1970. – С. 3–26.

19. Игнатов, К.Ю. От текста романа к кинотексту: языковые трансформации и авторский стиль : на англоязычном материале : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / К.Ю. Игнатов. – М., 2007. – 196 с.

Corbut G.S. Emotive Plot Units with the Meaning of Active Negative Emotions in Literature Texts and «Cinema-texts»

In scope of the article is information about how the communicative aspect of the emotional behavior of the person feeling negative emotions is represented via different types of the narrative with different semiotic base: drama, literature screenplay and «cinema-text» – all with the same plot. Specific emotive plot units (EPU) are pointed out, their types and functional role in the narrative depending on the range of heroes are characterized. Minimum of emotive speech acts while feeling negative emotions is shown whereas the priority of listener-oriented intentions is proved. Basic types of transferring of emotional information from one type of the narrative to another are pointed out.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 11.09.2012

УДК 808. 26 (053)

В.І. Рагаўцоў

ВЕРБАЛЬНЫЯ СРОДКІ КАМІЧНАГА Ў П'ЕСЕ «ВІНО БУШУЕ» МІХАЙЛЫ ГРАМЫКІ

У артыкуле разглядаюцца як спецыялізаваныя, так і неспецыялізаваныя вербальныя сродкі камічнага. Да спецыялізаваных адносяцца такія сродкі, для якіх функцыя стварэння камічнай экспрэсіі з'яўляецца асноўнай. Гэта каламбуры (паранамазійныя, камбінаваныя), іранізмы і гумарызмы. Іх можна кваліфікаваць як абсалютна спецыялізаваныя сродкі камічнага, паколькі яны выконваюць функцыю стварэння камізму ўсе без выключэння. Неспецыялізаваныя – такія сродкі, для якіх функцыя стварэння камічнага эфекту не з'яўляецца асноўнай. Гэта дыялектызмы, антрапонімы, метанімізмы, трасянка, эўфемізмы, збыткоўныя адзінкі. Выяўленню камічнай экспрэсіі ў моўнай адзінцы садзейнічаюць актуалізатары, у ролі якіх выступаюць сродкі прэ- і постпазіцыйнага вербальнага кантэксту. Камічны эфект узмацняецца з дапамогай інтэнсіфікатараў (канцэнтраванае ўжыванне моўных адзінак).

Літаратурную дзейнасць Міхайла Грамыка пачаў у 1907 г. (спачатку пісаў на рускай мове). Першая паспяхова спроба пісаць на беларускай мове – драма «Змітрок з Высокай Буды» (1918 г.). У тым самым годзе яна была надрукавана ў газеце «Вольная Беларусь» (29 верасня, 6 і 13 кастрычніка). Ён таксама аўтар п'ес «Скарынін сын з Полацка» (1925 г., пастаўлена ў 1926 г., рукапіс не знойдзены), «Над Нёманам» (1926 г.), «Каля тэрасы» (1927 г.), «Воўк» (1930 г.).

Камедыя «Віно бушуе» ўпершыню апублікавана ў «Полымі» (1929 г., № 7). Яна сведчыць пра камедыяграфічныя здольнасці М. Грамыкі: «багата насычана вясёлымі пасажамі, нечаканымі сюжэтнымі паваротамі і г.д.» [1, с. 13].

Для стварэння камічных сцэн і сатырычнай абмалёўкі персанажаў у п'есе выкарыстоўваюцца наступныя асноўныя вербальныя сродкі і прыёмы.

1. Каламбуры. Сустрэкаюцца дзве разнавіднасці каламбураў: паранамазійныя і камбінаваныя.

1. Паранамазійныя каламбуры. Ужываецца каламбур, утвораны ў выніку фармальнага збліжэння паранамазыяў – гідроніма і антрапоніма. (Пакуль яны сварацца, праходзяць Прасінская і Панаў, жвава гаворачы і паказваючы на шклянкі. Сцяпан (жэстам паказвае на іх). [Галёнка]: *Што? Што вы хочаце сказаць?* [Сцяпан]: *Што міма вас праплывае Волга.* [Галёнка]: *Як міма вас Вольга.* (Выходзіць сярдзіта.). Камізм (сарказм) каламбура абумоўлены не толькі абыгрываннем уласных імёнаў, але і рэалізацыяй полісемантам *праплывае* (вербальным у першай рэпліцы і «нулявым» у другой) двух значэнняў – прамога ('цячэ') і пераноснага (разм. жарт. 'праходзіць важнай, плаўнай паходкай').

2. Камбінаваныя каламбуры. Для іх утварэння адначасова выкарыстоўваюцца розныя прыёмы: абыгрыванне значэнняў полісеманта і супастаўленне яго з блізкагучным кампанентам фразеалагізма: [Дзежка]: *Як гэта, што ёсць мясцам? Мясцам гэта... гэта на саюзнай лініі... Праўда, Лімпіядачка?* [Лімпіяда]: *Для мяне ўсе ў лініі роўныя. Я сама сабе сваю лінію вяду. У рэпліцы Дзежкі лінія (саюзная) – перан. 'галіна якой-н. дзейнасці'. Недаказанае персанажам трэба разумець: на саюзнай лініі прафсаюзаў = на прафсаюзнай лініі саюзага маштабу. Лімпіяда назоўнік лінія спачатку ўжывае ў прамым значэнні 'рыса на плоскасці, паверхні або ў прасторы' (актуалізатар – *усе ў... роўныя*). Потым гэты полісемант супастаўляецца з назоўнікавым кампанентам фразеалагізма *сваю лінію вяду* (разм. 'настойліва ажыццяўляю задуманае, раблю па-свойму'), што садзейнічае ажыўленню ўнутранай формы ўстойлівага выразу, актуалізацыі прамога (неідыяматычнага) значэння.*

II. Іранізмы. Іранічнае ўжыванне моўных адзінак выяўляецца з дапамогай вербальных актуалізатараў:

1. [Бабіновіч]: *А не боязна? Тут, у лесе? Я ж, як мядзведзь. Ха-ха!* [Урбановіч]: *Таму і не боязна. Каб вы былі... мужчынам спецыфічным...* [Бабіновіч]: *Дык, значыць, я не мужчына? Вы ж мяне абражаеце?* Камізм дасягаецца ўжываннем іранізма мядзведзь – ‘разм. ‘няўключны, непаваротлівы чалавек’ (так іранічна ацэньвае сябе Урбановіч, пра што сведчыць постпазіцыйны вербальны актуалізатар – выклічнік-рэдуплікат *ха-ха!*). Іранічны падтэкст мае выраз (калі вы былі...) *мужчынам спецыфічным...* (пра іранічнае ўспрыманне Бабіновічам гэтага выразу сведчыць яго рэпліка *Дык, значыць, я не мужчына?*).

2. [Сцяпан]: *Дзіўна толькі, што адна слаўная дзяўчына не з намі, Іван Іванавіч, што? Ха-ха-ха!* [Галёнка]: *Вы намякаеце на Прасінскую...* [Сцяпан]: *Волечку...* [Галёнка]: *Вы болей зацікаўлены ў сей асобе, таварыш Гаўрылік, наколькі я змог заўважыць...* З іранічным падтэкстам вымаўляецца Сцяпанам вылучанае словазлучэнне (актуалізатар – трыплікаваны выклічнік *ха-ха-ха!* Не застаецца «ў даўгу» і асістэнт Галёнка Іван Іванавіч, які не без іроніі імкнецца падкрэсліць, што менавіта студэнт Сцяпан Гаўрылік больш зацікаўлены (у) *сей* (асобе). Састарэлы рускамоўны займеннік *сей* (‘гэтай’) мае адценне ўзвышанасці, што ў дадзеным экспрэсіўна нейтральным кантэксце ўспрымаецца іранічна.

Трыплікаваны выклічнік *ха-ха-ха* з’яўляецца паказчыкам іранічнага ўжывання вылучанага спалучэння (састаўнога антрапоніма) і ў наступным прыкладзе: [Другая]: *Пойдзем туды, там скокі, цікава.* [Адна]: *Там і Вольга Прасінская, ха-ха-ха!* [Галёнка]: *Для мяне ўсе роўныя.* [Адна]: *Ну? Не верым, Іван Іванавіч!* (Цягнуць яго ў лес.)

Таццяна, наслухаўшыся ад Янкі, які імкнуўся пераканаць яе, што і ў правінцыі ёсць шмат чаго цікавага, у тым ліку і цікавыя людзі, так адрэагавала: *Ха-ха! Ёсць, ёсць тут цікавыя, нішто... Крыху дзівакі толькі.* Таццяніна ацэнка «цікавых», якая суправаджаецца выклічкамі-рэдуплікатамі *ха-ха!*, была ўспрынята Янкам як іранічная, пра што сведчыць ягоная рэпліка: *Пра мяне вы?* На пытанне Таццяна адказала пытаннем: *А хоць бы і пра вас, тады што?* Гэтым самым яна дала знаць Сцяпану, хто ён ёсць насамрэч.

III. Гумарызмы. Гэта вербальныя сродкі, з дапамогай якіх перадаюцца розныя адценні гумару, часам з лёгкай іроніяй. Пра ўжыванне ў наступных прыкладах моўных адзінак як гумарызмаў сведчаць рэмарка *смяецца*, ацэначныя словы ў рэпліках (рэдуплікаваныя або трыплікаваныя выклічнікі *ха-ха / ха-ха-ха*, дзеяслоў-кваліфікатар *жартую*):

1. [Алесь]: *Хай падымаецца [лагер]. Гляньце, як сонца праз ліству смяецца, як вы, Тамарачка.* [Тамара]: *А можа, як вы, Алесь? Ха-ха* (Смяецца.).

2. [Янка]: *Якраз я б так і трымаўся.* [Таццяна]: *Ха-ха-ха! Я вас і злавіла!* [Янка]: *У чым? Нічога падобнага. Воўсе не злавіла, нічога падобнага.* [Таццяна]: *Ну, добра, я жартую.*

3. [Янка]: *Наўгад. Ты, Млынкоў, памыліўся. У нас нічога такога, да.* [Млынкоў]: *«Нічога такога» таксама для мяне цікава. Ха-ха! Вось, брат, штука ў чым.*

IV. Дыялектызмы. У п’есе ўжываецца дыялектная форма жаночага роду, утвораная ад адпаведнай узуальнай формы мужчынскага роду («жаночы род ← мужчынскі род») далучэннем афікса: [Марына]: *Дзень добры, таварышы. Дазвольце да вас гасцей прывесці, з вёскі. Пытаюцца, дзе інтэрнат (падкрэслівае). Тут, кажуць, сыны іхнія, двое... <...>* [Маці]: *Ды бачу... самая інтэрнацыя;* [Маці]: *Розныя людзі бываюць, ведаеш, сыноч. Пытаемца, дзе інтэрнацыя...;* [Таццяна]: *Ой, якая сур’ёзная! Вас трэба было б да нас сюды, хоць на тыдзень... у інтэрнацыю.* Дыялектызм *інтэрнацыя* ўтвораны ад скарочанай асновы назоўніка *інтэрнат* пры дапамозе суфікса *-цыя*-а.

Дыялектызмы могуць утварацца ў выніку нерэгулярных фанетычных змен: [Маці (як бы плачучы)]: *Вучыцеся, дзеткі, каб на гэтай самай стрыкацы, на лераплані –*

у Сібір можна было злётаць... Тут ужываецца лексічны дыялектызм *стрыкацыя* і яго сінонім – фанетычны дыялектызм *лерплан* (літ. *аэраплан*).

Прыклады іншых фанетычных дыялектызмаў: [Бацька]: *Ды што ж, таварыш прафесар, тут асабліва анцэрэснага, як і ўсе сяляне, так і мы...*; [Маці]: *Каб жа ж у нас ды так ігралі, дзе вы бачылі?* [Бацька]: *Струмантаў* болей. *Можжа, мы табе, сыноч, замінаем тут?*; [Лімпіяда]: *А вось табе і падрыхтоўка: трэба, кажжа, цяпер німпердзікуляр паставіць...* Параўн.: *анцэрэс* – ‘цікавасць’ [2, с. 17], *струмент* – ‘інструмент’ [3, с. 253]. Варыянт *німпердзікуляр* (літ. *перпендыкуляр*) узнік у выніку як рэгулярных фанетычных змен (дзеканне: замена [д] на [дз’]), так і нерэгулярных (вымаўленне замест галоснага сярэдняга пад’ёму [э’] галоснага верхняга пад’ёму [і], замест пярэдняязычнага санорнага [р] – губнога санорнага [м]).

У маўленні тэхнічнага супрацоўніка Брацянкова ўжываецца форма з прыстаўным [а] – *агармоны* (*гармоны* – ‘біялагічна актыўныя рэчывы, якія выдзяляюць у кроў залозы ўнутранай сакрэцыі’): *Ага! Ну, дык ты са мной і не спрачайся. Я ўсё чуў, ведаю. Паслухаць, што цяпер студэнтам расказваюць. Выходзіць па-іхняму, усярэдзіне ў нас агармоны сядзяць; Гэта глупства, нічога не значыць, пустата: агармоны сядзяць, сокі выпускаюць, і ад іх гэтага розныя непрыемнасці ў чалавека. Падумаць!*

V. Антрапонімы. Камізм можа заключацца ў адметнай вобразнай аснове прозвішча, тых асацыяцыях, якія яно выклікае: тэхнічны супрацоўнік *Дзежка*. Супадаючы гучаннем з апелятывам *дзежка* (‘драўляная, крыху звужаная к верху пасудзіна з прамых клёпак для заквашвання цеста і інш.’), гэтае прозвішча набывае сэнсавае прырашчэнне ‘*невысокая, таўставатая кабеціна*’.

Прозвішча *Дубень* (Янка) словаўтваральна суадносіцца з назоўнікам *дуб*, які, апрача нейтральнага («фаўністычнага») значэння, мае і экспрэсіўна зніжанае (пагардлівае) – ‘тупы, неразумны чалавек’.

Камізм прозвішча *Бабіновіч* (Васіль) звязаны з тымі асацыяцыямі, якія яно выклікае: *баба* – перан. разм. іран. ‘слабахарактарны, нясмелы мужчына’.

VI. Метанімізмы. Камічна насычаныя метанімізмы, якія ўжываюцца ў функцыі зваротка: [Бабіновіч]: *Ну, ідзі, хімія, выбачся за мяне. Я сам бы пайшоў, ды яшчэ напахлоа дзяўчат.* Тут *хімія* ўжыта як зваротак да Янкі, студэнта хімічнага факультэта.

Назва вучэбнага прадмета можа ўжывацца ў функцыі адмысловага для студэнтаў лаянкавага выразу: [Янка]: *Пайшлі вы ўсе... да арганічнай хіміі, вось што. Мне няма часу.*

VII. Трасянка. Трасянку складае «мноства стыхійна і па-рознаму зрусіфікаваных індывідуальных варыянтаў беларускага маўлення» [4, с. 19]. У трасянкавых ідыялектах «няма пэўнай, аднолькавай прапорцыі беларускіх і рускіх слоў, інакш кажучы, у змяшэнні беларускіх і рускіх моўных элементаў няма узусу» [5, с. 255]. У такім маўленні «русіфікацыя ахоплівае перш за ўсё лексіку, у той час як фанетыка і граматыка захоўваюць сваю беларускамоўную аснову» [5, с. 252]. Яскравы прыклад – трасянкавае маўленне студэнта Сцяпана Гаўрыліка, зацятага рускамоўніка, які, аднак, не валодае як след ні рускай, ні роднай для яго беларускай мовай: *А я гавару: нічэво вы са мной не здэлаеце. Не хачу і не хачу. Адрэжце мне палавіну языка, а я ўсё роўна другой палавінай буду гаварыць па-рускі і зачоты здаваць; Ні душы. Усе там, за сценкай, длічны калідор... Слышыце, іграют... Ну, пасматрыце, как я тут устроілся, вот здзесь...; Нічэво не фу. Какая вы! Проста із манастырской абіцелі. Фу! Пацалууй – это всё. Без нево – нічэво, пустота. Самае радаснае, остра-радаснае ў жызні – пацалууй, вот такой, как здзесь; Да, конечно... хотя акцэнт выдает... но я еду ў Сібір, в Цехналагічскі; А пры чым тут зямля? Вы, прабачайце, нічога не разумееце. Я хачу на інжынера вучыцца, тут няма як... А затым... Я ваабічэ не панімаю: я пайшоў вучыцца не для таго, што б... я парваў з дзярэўняй і з усім дзеравенскім, разумееце? У рускамоўных словах пад уплывам беларускай мовы Сцяпан Гаўрылік вымаўляе зацвярдзелыя [ч] (ні-*

чэво, зачоты) і [р] (*насматрыце*), тыпова беларускія [дз'] і [ц'], [ў], галосны [а/а'] (а/я; з'ява акання/якання) і інш. Нярэдка ў адным «рускім» слове выяўляецца некалькі беларускамоўных прыкмет: як фанетычных (напрыклад, *дзярэўняй, ваабшчэ*), так і марфалагічных (напрыклад, *длінны*) або фанетычных і марфалагічных адначасова (напрыклад, *Цехналагічаскі*).

VIII. Эўфемізмы. Сустракаецца «змякчальны» эўфемізм, асноўнае прызначэнне якога – замяніць эстэтычна непрыстойнае слова семантычна прыдатным спалучэннем слоў: [Брацянкуў]: *Ага! Ага! Сабаку выражаеш – не брэша, а чалавеку тое самае выраж – забрэша. Што тады?*

IX. Збыткоўныя адзінкі. Прыкладам могуць быць словы-паразіты ў маўленні Брацянкува: *Н-да... А ўсё ж, таварышы, н-да... у хімічным кабінце ды гэтую самую зоолёгію разводзіць... н-да... не гадзіцца...*

X. Комплекснае выкарыстанне вербальных сродкаў камічнага. Гэта разна тыпныя вербальныя сродкі, з дапамогай якіх ствараецца насычаны камічны эфект.

1. [Брацянкуў]: *Так, правільна. Ну, а ты, таварыш Дзежка, наш мясцам, бароніш мае аніцрэсы?* [Дзежка]: *Я? Ну, наогул мясцам... Калі хто цябе пакрыўдзіць на службе, у працы, ну і наогул... Вядома.* [Брацянкуў]: *Наогул? Наогул мясцам і ўсё наогул?* Вербальныя сродкі камічнага: гаваркое прозвішча *Дзежка* (тэхнічны супрацоўнік), дыялектная форма *аніцрэсы* (літ. *інтарэсы*). Рэпліка Дзежкі насычана словамі-паразітамі: часціцамі, пабочнымі адзінкамі, – якія выкарыстоўваюцца адвольна, без патрэбы. Пазбаўленыя сэнсавай нагрузкі, словы-паразіты з'яўляюцца паказчыкам як невысокай маўленчай культуры персанажа, так і яго нізкага інтэлектуальнага ўзроўню. У маўленні Брацянкува гэтыя словы выкарыстоўваюцца з мэтай высмеяць свайго суразмоўніка – Дзежку (*Наогул? Наогул... і ўсё наогул?*).

2. [Сцяпан]: *Здрасце! Ах, кампанія. І брацец тут – замячацельна, замячательна. Што вы пішаце, Млынкоў? І вабшчэ, пачаму вы здзесь сідзіце?* [Янка]: *А дзе нам сядзец? А дзе ты сядзіш?* [Сцяпан]: *Я... я, так сказаць, у састаянні стаяння...* [Янка]: *Не, ты ў стане сядзення, ды яшчэ між двух крэслаў.* Камічны эфект дасягаецца ўжываннем інтэрферэм – моўных адзінак са «зрушанымі ў выніку кантакту моў формамі» [7, с. 150]. У маўленні Сцяпана сустракаюцца ўласналексічныя інтэрферэмы, якія характарызуюцца тым, што ў беларускім маўленні ўжываюцца выразы з рускамоўным лексічным складам і ў беларускамоўным графічна-арфаграфічным афармленні: *здрасце!, брацец, замячацельна, вабшчэ, пачаму, здзесь, сідзіце*. Насычанасць рэплікі інтэрферэмамі (кантамінаванымі ўкрапінамі) надае маўленню выразную прыкмету трасянкавасці. Апрача таго, камізм выклікаецца ўжытым без патрэбы фразеалагізмам *так сказаць* ('калі можна так выказацца') у значэнні пабочнай адзінкі, адвольным каламбурным абыгрываннем блізкагучных слоў (*у састаянні стаяння...*), іранічнай расшыфроўкай Янкам каламбурнага выразу свайго суразмоўніка: *ты ў стане сядзення, ды яшчэ між двух крэслаў*. Сцяпан зразумеў Янкаў іранічны намёк, пра што сведчыць рэпліка-адказ: *Ах, я ведаю, ведаю, аб чым вы, таварыш Дубень. Пра беларускасць і так далее...*

3. [Янка]: *Ч-чорт ведае, што такое! На якое мне ўсё гэта ліха! Прычапіліся, халеры спаднічныя!* [Алесь]: *Ой, пакінь, не магу!* [Бабіновіч (да Янкі)]: *Ды чаго ты разбушаваўся, як піўныя дрожджы? Дзяўчаты як дзяўчаты, слаўныя. Наскочылі на нас, як таварышы, проста, без гэтых сантыментаў, і правільна адчыталі нас. А ты...* [Янка]: *Без сантыментаў! Ды ты што хацеў, каб яны мне морду набілі, ці што?* Камічны эфект дасягаецца ўжываннем экспрэсіўна зніжанага прыдатка *халеры спаднічныя* – 'дзяўчаты', параўнальнага звароту (ты разбушаваўся) *як піўныя дрожджы*, іранізма *сантыменты* – разм. іран. 'праяўленне празмернай чулівасці ў словах, учынках', зніжанага экспрэсіва *морда* – разм. груб. 'твар чалавека'.

4. [Алесь]: *Ды не, дзе я мог бачыць, калі? Вось зараз, як скончыў, дык мы з вамі пазаксімся...* [Тамара]: *Кіньце, Алесь, пра гэта. Мне яшчэ дыплёмку трэба напісаць...* [Алесь]: *Ого! Дык чакаць яшчэ? Мне таксама дыплёмку трэба, разам пісаць будзем...* Вербальныя сродкі камічнага: наватвор *пазаксімся* – ‘зарэгіструем свой шлюб у загсе’, архаізм *дыплёмку* (для сучаснага чытача напісанне і вымаўленне гэтага слова не ўспрымаюцца як натуральныя і таму могуць выклікаць смехавую рэакцыю). Дарэчы, у адпаведнасці з «Беларускай граматыкай для школ» Б. Тарашкевіча [8, с. 126], чужаземныя словы, якія нядаўна ўвайшлі ў беларускую мову, асабліва навуковыя тэрміны, прапануецца перадаваць на пісьме так, як у мове-крыніцы. Гэта датычыць і назоўніка *дыплёмка* (польск. *dyplom* < лац. *diploma*, ад грэч. *diploma* = ліст, складзены ў дзве столкі). У іншаземных словах на пісьме прапануецца еўрапейскае *l* перадаваць праз *л* мяккае. Як адзначаецца ў «Гісторыі беларускай літаратурнай мовы», *l* еўрапейскае – «сярэдняе», яно не адпавядае ні *л* мяккаму, ні *л* цвёрдаму, а таму змякчэнне яго ў тым становішчы, дзе яно немагчымае па законах беларускай мовы, «непазбежна прыводзіла да штучнасці вымаўлення» [9, с. 168].

5. [Млынкоў (напявае)]: *Дубень Янка алдэгід з хіміяй пад ручку, скуль узяўся Майн Рыд і махнуў анучкай...* Камізм дасягаецца выкарыстаннем гаваркога прозвішча *Дубень* (Янка), недапасаванага прыдатка *алдэгід* (літ. *альдэгід*), метанімізма (з) *хіміяй* (Тамарай Мірчык, студэнткай хімічнага факультэта).

6. [Сцяпан]: *Досыць аднаго братца вам – он будзет сідзец з вамі тут у «роднай» Беларусі, а я, так сказаць, гражданін Вселеннай, так сказаць... Мая родзіна – планета Зямля.* Вербальныя сродкі камічнага: трасянкавае маўленне (элементы: *он будзет сідзец, гражданін Вселеннай, родзіна*), збыткоўныя адзінкі: *так сказаць* (ужываецца двойчы).

7. [Урбановіч]: *Вы мне падабаецеся... разумеце?* [Бабіновіч]: *Разумею...* (Падумаўшы.) *Ах ты, божа ж мой, які я дурны! Гэта ж у такім выпадку трэба нешта рабіць... Пацалаваць трэба!* (Цалуе.) *Ух!* [Урбановіч]: *Ха-ха-ха! Ну, і мядзведзь, праўда, касаланы.* [Бабіновіч]: *Марыначка! Гэта так, ад засмучэння. Я магу быць лоўкім, спрытным... як... як... ну, словам, я ж вас люблю даўно. Вы самая лепшая дзяўчына!* [Урбановіч]: *У свеце?.. Так? Ха-ха!* [Бабіновіч]: *Не, у гэтым лесе. Ха-ха-ха! Я ведаю добра, што я крыху таго... Таліяй не выйшаў.* У функцыі камічнага ўжываецца выраз *мядзведзь касаланы* – перан. разм. ‘няўкладны, непаваротлівы чалавек’, гумарызмы (лепшая дзяўчына) *у свеце?* (актуалізатар – выклічнік-рэдуплікат *ха-ха!*), *у гэтым лесе* (паказчык гумарыстычнай канатацыі – трыплікаваны выклічнік *ха-ха-ха!*). Адказ Васіля Бабіновіча – «прыземлены», без рамантычна-ўзнёслай танальнасці. Мабыць, гэта зразумеў і сам персанаж, пра што сведчыць ягоны гучны смех. Дарэчы, на рэпліку-ацэнку Урбановіч Марыны *мядзведзь касаланы* (Бабіновіч насамрэч характарызуецца аўтарам як моцны, нязграбны) у яе «абранніка» таксама не знайшлося іншых слоў, як апраўданне, якое выклікае ў чытача спагадлівую ўсмешку: *Я ведаю добра, што я крыху таго... таліяй не выйшаў.*

Такім чынам, для стварэння камічнага эфекту ў камедыі выкарыстоўваюцца як спецыялізаваныя вербальныя сродкі (каламбуры – паранамазійныя і камбінаваныя; іранізмы, гумарызмы), так і неспецыялізаваныя (дыялектызмы, антрапонімы, метанімізмы, трасянка, эўфемізмы, збыткоўныя адзінкі). Комплекснае ўжыванне вербальных сродкаў садзейнічае стварэнню насычанай камічнай экспрэсіі.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Лаўшук, С. Усё гэта трэба нам / С. Лаўшук // Родная пушча : п'есы, вершы, паэмы, успаміны, лісты / М. Грамыка ; уклад. С.П. Шушкевіча ; аўтар прадм. С.С. Лаўшук. – Мінск : Маст. літ., 1987. – С. 3–14.
2. Яўсееў, Р. Маці казалы так...: (з гаворкі Бялыніцкага раёна) / Р. Яўсееў ; рэд. А.А. Крывіцкі. – Мінск : Навука і тэхніка, 1978. – 112 с.
3. Расторгуев, П.А. Словарь народных говоров Западной Брянщины / П.А. Расторгуев ; ред. Е.М. Романович. – Минск : Наука и техника, 1973. – 296 с.
4. Мечковская, Н.Б. Языковая ситуация в Беларуси: этические коллизии двуязычия / Н.Б. Мечковская // Сацыякультурная прастора мовы (сацыяльныя і культурныя аспекты вывучэння беларускай мовы) / С.Ф. Иванова, Я.Я. Іваноў, Н.Б. Мячкоўская. – Мінск : Веды, 1998. – С. 5–32.
5. Мячкоўская, Н.Б. Мовы і культура Беларусі : нарысы / Н.Б. Мячкоўская. – Мінск : Права і эканоміка, 2008. – 347 с.
6. Падлужны, А.І. Гукі беларускай мовы / А.І. Падлужны, В.М. Чэкаман. – Мінск : Навука і тэхніка, 1973. – 264 с.
7. Гируцкий, А.А. Белорусско-русский художественный билингвизм: типология и история, языковые процессы / А.А. Гируцкий ; под ред. П.П. Шубы. – Минск : Университетское, 1990. – 175 с.
8. Тарашкевіч, Б. Беларуская граматыка для школ / Б. Тарашкевіч. – 5-е выд. – Вільня, 1929 (факсімільнае выданне: Мінск : Народная асвета, 1991. – 126 с.).
9. Крамко, І.І. Гісторыя беларускай літаратурнай мовы : у 2 т. / І.І. Крамко, А.К. Юрэвіч, А.І. Яновіч ; рэд. А.І. Жураўскі. – Мінск : Навука і тэхніка, 1968. – Т. 2. – 340 с.

Rogovtsov V.I. Verbal Means of Creating a Comic Effect in the Play «Wine Storms» by Mikhaïla Hramyka

Different verbal means, specialized and non-specialized (more often) are used for creating a comic effect in the play. An important role in revealing the comic connotation belongs to special means (means of verbal context); in intensification of such connotation – to intensifiers (a concentrated use of lingual means).

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 06.08.2012

УДК 808.26-541.2

В.И. Сенкевич

НОМИНАТИВНАЯ РЕФЕРЕНЦИЯ И КАТЕГОРИЗАЦИЯ: АНТИТЕЗА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

Рассматривается антитеза искусства и культуры. Опровергается распространенный взгляд на искусство как на составную часть культуры. Доказывается альтернативная природа искусства и самобытность культуры.

1.0. В современных славянских языках (и, вероятно, не только в славянских) бытует сочетание «культура и искусство»: *культура и искусство Древней Руси, культура и искусство эпохи Возрождения; культура и искусство античности*; ср.: пол. *Kultura i sztuka; Centrum kultury i sztuki*. Из подобного употребления ясно: понятия *культура* и *искусство* не тождественны – искусство не то, что культура.

Известен тезис: «Одним из элементов культуры является искусство». Наш антитезис: «Искусство не является элементом культуры, искусство – альтернатива культуры». В связи с этим встает вопрос: как распознать/различить феномены культуры и явления искусства? Какие критерии и показатели одного и другого?

1.1. Антитеза культуры и искусства допускает осмысление в разных категориях. Наиболее фундаментальные среди них – категория *самости* (понятие *Сам*) и *альтернативности* (концепт *Другое*). *Самое* – взятое само по себе, в аспекте собственного происхождения и существования противопоставляется *Другому* – данному в отношениях, имеющему положение в системе.

Искусство определяется как *образ* мира и человека, переработанный в сознании художника и представленный им в звуках, красках, формах. Однако даже идеальный образ (соответствие) не то, что реально существующее *подобие* или абстрактное *тождество* (совпадение), воплощенное в символической фигуре-идее. Образ как совокупность свойств всегда будет для предмета «свой», «такой», – говорится о *своеобразии* кого-, чего-л. Работающее в режиме воображения сознание задает аналитический вопрос: «Что это такое?». «Чтобы жить, – замечает Х. Ортега, – человеку надо что-то делать, каким-то образом разобраться со всем, что его окружает. Но чтобы разобраться, что же ему со всем этим делать, человеку надо разобраться, что *это такое*» [1, с. 486] Образ мира не *сам* мир, а всего лишь его отражение (видимость). Искусство *присутствует* в жизни, однако лишено бытия и самости.

В антитезе культуры и искусства проявляется парадокс присутствия и существования: *присутствовать* не значит *быть*. Модус существования *есть* употребляется с причастными к бытию категориями: «*Есть в наших днях такая точность...*», «*Есть в осени первоначальной короткая, но дивная пора...*», «*Есть любовь у меня...*», «*Есть идея*», «*Есть такая партия!*», «*Есть мечта*», «*Есть контакт*», «*Азь есмь*», «*Выход всегда есть*». Названным сущностям соответствуют альтернативы: *точность* – *правильность*, *пора* – *время*, *любовь* – *дружба*, *партия* – *ассоциация*, *контакт* – *общение*, *азь* – *ты*, *выход* – *выбор*. Так, в паре *пора* – *время* имеют или не имеют *время* (ср. пол. *Nie tam czasu*), в паре *честь* – *слава* имеют *честь* (*Честь имею господи!*), в паре *друг* – *брат* имеют *друга* (*Не имей сто рублей...*); в паре *выход* – *выбор* «имущественно» определяется *выбор*: человек имеет возможность выбирать; в паре *возможность* – *вероятность* *возможность* имеем (*иметь возможности*), а *вероятность* *есть* (*Есть вероятность того, что...*).

Предикат *иметь* используется по отношению ко всему, что представляется предметно («что»): *Что мы имеем?* Модус существования *есть* сопутствует позитивно проявленному существу («как»): *Как есть, так есть*. Искусство может быть представлено предметно, культура – категория феноменально-ноуменальная.

1.1.1. В быту с антитезой самости и альтернативности мы встречаемся/сталкиваемся не так уж и редко. Взять, к примеру, детскую игрушку юлу (волчок). Волчок *крутится* или *вертится*? Ср. в песне: «*Крутится, вертится шар голубой...*». Когда шар *крутится*, а когда он *вертится*? А колесо в машине – *крутится* или *вертится*? Есть выражение *круть-верть*. *Круть* и *Верть* – имена персонажей сказки «Колосок» – двух мышат. Ясно одно: *вертеться* не то, что *крутиться*.

Действие по глаголу *вертеться* предполагает производителя – того, кто вертит, т.е. Другого: *ты верти точило, а ты возьми наверхок да верти дыры; не верти головою, продадут татарам; дурак головой вертит, умный смирно сидит; вертельщик* || поваренок, оборачивающий ручной вертел (Даль). Замечено, что глагол *крутиться* в буквальном и фигуральном смысле употребляется в одном контексте с местоимением *сам*: *Почему стартер крутится сам по себе? Крутись сам, как можешь. Если мужчина клянется в любви, а сам крутится на сайтах знакомств...? Не крутись сам, заставляй крутиться других: ты один, а их много. Чтобы самому крутиться, надо иметь капитал* (по материалам разных сайтов Интернета).

Итак, наблюдая за использованием-употреблением пары глаголов *крутиться* – *вертеться*, констатируем их связь-отношение с фундаментальными для философии и языка-речи понятиями *сам* и *другой*. В более широком понимании речь идет о категориях *самости* и *альтернативности*. Действие по глаголу *вертеть* дает представление об *обращенности*, т.е. позволяет говорить об имманентном плане бытия, обращенном к Другому. Термин *имманентный* (от лат. *immanens, in manus*) означает буквально «присущий, находящийся в руках». Есть сущее и при-сутствующее (т.е. расположенное при сущем). Определение *имманентный* трактуется как «*свойственный*», «*другой*» (в отличие от качественного, родного, «моего»).

Иначе обстоит дело с движением по глаголу *крутиться*. В кручении нет обращенности. *Крутиться* – значит быть охваченным вихревым движением. Подобный тип движения выявляет не имеющая формы субстанция: *вихревое движение воды, воздуха, атмосферы* и т.п. Вихревое движение является внутренне ориентированным: охваченное им втягивается и находится внутри того, чем оно охвачено. Создается иллюзия устремленности, бурного проявления, моментальной смены и т.п.

1.1.2. Уже на бытовом уровне мы приходим к пониманию идеи *дуальности* мира – его ориентированности на *Самое* и направленности на *Другое*. Что и кого ни взять. Так, в паре *кот* и *собака (пес)* самость приписывается коту. Собака – *друг* человека (Другая, «своя»). Кот человеку *брат* («*коце-браще...*»). Собаку надо брать на поводок – кот гуляет «*сам по себе*». Кот – культовое существо (в восточных культурах). Коту открыт выход в номинацию (фамилии *Кот, Котовский, Коцюбинский, Коцюруба* и т.п.). Однако трудно вспомнить фамилию, мотивированную словами *собака, пес*. В «Мертвых душах» Гоголя *Собакевич* – художественный образ.

В области искусства слова (сравнения, метафоры) собаке (псу) нет равных. Много художественных произведений посвящено собаке («*Капитанка*», «*Собаке Качалова*», «*Ко мне, Мухтар*», «*Четыре танкиста и собака*» и др.). Иначе обстоит дело с образом кота в искусстве. Кот не ассоциативен. Кот не образ – кот фигура (*Котофей Иванович, Борис, Тимофей*).

1.2. В философском осмыслении антитеза культуры и искусства соотносится понятиями *выбора* и *решения*. Культура является сферой, в которой не выбирают, а решают. Искусство же – постоянный выбор.

Сделать правильный выбор или принять верное решение? Сделать *свой* выбор – значит из предлагаемых вариантов выбрать оптимальный. Выбор задан – варианты предложены кем-то другим. А собственное решение есть *мое* решение. Я *сам* решаю. Решение предусматривает институциональный статус того, кто решает: необходимо обладать полномочиями, быть вправе решать. В теологическом понимании выбор – следствие грехопадения человека. Выбирая, мы сомневаемся и теряем веру. Цивилизованный свет живет по принципу выборности. Цивилизация противопоставляется культуре; цивилизация – «смерть духа культуры» (по Бердяеву).

Известная картина В. Васнецова «Витязь на распутье». Что делает витязь? Ошибочно полагать, что он выбирает. Выбирают дороги («*дороги, которые мы выбираем*»). Витязь же «*на распутье*». Путь не выбирают – собственный (самобытный) путь ищут. Перед витязем стоит не альтернатива, но лемма (дилемма, трилемма). Он должен найти и принять верное решение. «*Туда поедешь – коня потеряешь, прямо поедешь – головы не сносить...*» Как бы ни решил, все равно что-нибудь да потеряешь, чем-то приходится жертвовать во имя остального. Момент жертвоприношения неотделим от культуры и культа. Культура немислима без жертвы *во имя*, или, говоря современным языком, инвестиции. Жертва никогда не бывает «*ради*» Другого, жертва всегда «*во имя*». Жертвенный путь есть обретение и прогресс. О милости речь не идет.

1.2.1. Понятие *культура* часто употребляется в одном контексте с понятием *самобытности* – говорится о *самобытной культуре*. Самобытность неотъемлемое проявление культуры. Культура бывает *самобытной* (аутентичной) или *несамобытной* (подражательной). *Другой* культура не бывает. Факт культуры не новый, а *еще один* факт в этом мире. Категория культуры – еще одна категория. Так, есть *мозыряне* и есть *пинчане*. *Пинчане* не другие, *пинчане* – *еще одна* этническая категория Полесья. В искусстве же ценится все новое, неповторимое. Искусство не самобытно, искусство – своеобразно.

Кроме прочих толкований, дескриптив *самобытный* в словарях объясняется как «*беспричинный*», «*происходящий самостоятельно, независимо от внешних воздействий*». Оказывается, что самобытная по сути культура не принадлежит миру причинно-следствия. Культуру нельзя причинить. Культура не делается, не производится, не совершается. Культура рождается, происходит. Мир причины и следствия, в котором живет большинство, не является миром культуры. «*Мы пытаемся жить в мире, которого на самом деле не существует, в мире в котором я знаю, что будет, или я ожидаю, что если я сделаю то-то и то-то, то будет то-то и то-то. В мире ожиданий. Но сама реальность не подчиняется нашим желаниям*» [2, с. 78].

Культура принадлежит миру, в котором ничего не делается, однако непрерывно что-то происходит – осуществляется какая-то деятельность. Культура и есть деятельность – стихийная (самодетельность) или организованная, управляемая существующими в социуме институтами. Деятельность неразрывно связана с занятостью: мы или заняты, или свободны. Главный момент всякого занятия – принятие мер. Занятие и есть серия мероприятий по решению актуальной задачи. Однако *принять меры* не значит что-то сделать. В принятии мер (мероприятии) нет внешнего причинения – того, что заставляет что-нибудь делать. Вместо причины выступает стимул. Понятие культуры осмысливается в контексте *ухаживания*. Когда мы *ухаживаем* за растением: поливаем его, подкармливаем, прививаем, подрезаем и т.п., – мы не заставляем его расти. Оно растет *само* – мы только стимулируем его рост (ускоряем или замедляем). Серией мероприятий дикое растение превращается в растение культурное. Контрасту *дикого* и *культурного* противопоставляется оппозиция *варварства* и *цивилизации*.

В культурной деятельности отсутствует воля. Музыкант играет – он *занимается* музыкой. Занимаются физкультурой, воспитанием детей, любовью; кто-то занят размышлением – мыслительной деятельностью. Занятие не действие, но процесс, при-

носящий свободу: кто занят – освободится. Извечное инстинктивное стремление к свободе реализуется только через занятие. Работа же как система волевых механических или творческих действий не дает свободу – только волю (*вольный от работы, уволить с работы* и т.д.).

Искусство – это творчество. При всей своей неповторимости творчество – производство. Его результат – *произведения* искусства. Художественная *правда творится*, истина не творится – *истина открывается*. Истинная (аутентичная) культура не творится, но *созидается*. На Интернет-форуме так размышляют о созидании: «Созидать – это трудиться в удовольствие...» (заметим, что речь не идет об удовлетворении). «Посадить дерево, ухаживать за тем, чтоб оно не засохло...» (т.е. в дикое привносить культуру), «расти духовно», «Созидать – это когда ломаешь две вещи и из обломков собираешь третью» (речь о креативности). Созидание – это активный процесс бесконечного развития и самореализации. Этому процессу и сопутствует культура.

Рассматривая глагол *созидать* с этимологической точки зрения, нетрудно заметить, что в разных языках с мотивом созидательности в буквальном смысле связывается технологический процесс лепки из глины; созидание – промысел по глаголу *лепить*: польск. *zdun* «гончар»; лит. *žiedžiū, žiedžiaū, žiēsti* «лепить»; латышск. *zīest* «обмазывать глиной»; далее готск. *deigan* «месить, мять»; др.-инд. *dēhmi* «обмазываю» (по М. Фасмеру). Образец созидательного промысла описан в Библии. Господь создал из ничего («праха земного») человека, которому предстояло стать тружеником на про-сторях земли. Однако через послушание человек проклят на работу («*в поте лица твоего будешь есть хлеб*»). *Вкалывать, ишачить, горбатиться, пахать* – современные глаголы, довольно красноречиво передают характер чувств, испытываемых на работе. Производством (работой) человек отлучен от пребывания в мире культуры, от занятия культурной деятельностью.

1.2.2. Самость – базисная категория всякой культуры и культа. Давид Юнг понимал *самость* как «исходное состояние интегрального организма», как «архетипичную фигуру человеческого потенциала», «единство личности как целого». В философии Хайдегера слово *самость* обозначало бытие Я (само-бытие, т.е. способное произвести: «Я») [3, с. 871]. Являясь категорией (не концептом!), самость не допускает формального (логического) определения. Неправомерно спрашивать «*Что такое самость?*» и отвечать: «*Самость – это...*». Все может получить логическое определение, кроме одного – тождественного самому себе. Самость непредметна – она не «*что*». В наличной действительности самости нет. Самость не может быть представлена как «*таковая*». *Такой (-ая, -ое)* – лишенная самости характеристика (видение): *такая умелая, такая поворотливая, оборотливая, красивая такая*; ср.: *Народ сабраўся не такоўскі – сам Пушкін, Лермантаў, Жукоўскі* («Тарас на Парнасе»).

1.2.3. Самость проявляется на двух уровнях: на уровне эмпирического *существования* и на «продвинутом» уровне метафизического *бытия*. В связи с этим она обладает феноменальным воплощением и номинальным статусом соотносима с материальной и духовной культурой.

1.2.3.1. На уровне эмпирическом самость еще не свободна. Она находится в плену собственной плоти, т.е. существует *воплощено*. Самость еще не удостоверена как *Сама* – только свидетельствуется и качественно манифестируется. Дескриптив *самовитый* воплощает смысл еще не ставшей самости (ср. бел. *сакавіты*). Речь не идет о степени внешней чистоты, но об уровне внутреннего очищения (ясности). Речь идет о «неочищенном» пребывании самости (типа *сок с мякотью*), а не о ее стопроцентном качественном уровне осуществления (типа *самый сок*).

Самовитость ощущается как состояние *добротности*. Применительно к объектам материальной культуры говорится о прагматической добротности – *годности*:

крепости, носкости (обуви, одежды). В сфере культуры *добро* контрастирует с «худом»: – *Что? Худо, брат? Нет худа без добра. От доброго корня добрая и отрасль. От худого семени не жди доброго племени. От худой курицы худые яйца. У худой птицы худые и песни. У ворона одно «кра».*

Концепты *блага* и *зла* в сфере культуры отсутствуют. Культура лишена потребительского начала. В сфере культуры личность выступает как ее созидатель и носитель, как духовное существо; по отношению к цивилизации человек всегда потребитель. Блага получают (благополучие), всеми благами цивилизации пользуются; добро же обретается самими его носителями. Распространением производственных отношений на этическую сферу вызвано к жизни представление «*делать добро*». Оно опровергается практикой (ср. ситуацию типа «*вот и делай после этого людям добро*»). Добро не делают – добро приносят; добро не дают – добром наделяют.

На эмпирическом уровне субстанциальная самость реализуется через *дело* (предприятие), отягощена «как» – обстоятельствами. Вопрос «*Как дела?*» осмысливается: «*Как на самом деле обстоят дела?*». Неотъемлемым обстоятельством существования всякого дела является смысл «*Ничего*». «*Ничего*» – нам родное («мое»). Мы опасаемся за него: (*Не дай Бог, что?*). В нем находим утешение (*Ничего, распогодится*). Оно удивляет нас (*Ничего себе!*) Благодаря ему мы актуально смотримся «*Ничего*».

Самовитое в собственной плоти добро воплощается в дородности и благородности его носителей: бел. – *Дык бяры Станиславу, каб сядзела на ўсю лаву*; диал.: *А сват доброго роду – пье горилку як воду*. Самовитость воплощается в титулах ее родовитых носителей: *Ваше величество. Ваше благородие. Его Императорское Величество* и т.п.

1.2.3.2. Уровень метафизический – уровень очищенной личностно ориентированной самости, удостоверяющийся событийным перформативом «Я» (полная версия – *Я сам*). Истоки подлинной самобытности – в глубинах духовного бытия.

«Я» есть «Я» снятое, бесплотное, ясное, не обремененное плотскими обстоятельствами. Вопрос «*Кто есть Я?*» является вопросом риторическим (как и вопрос «*А что есть истина?*»). Слова «*кто и что*» отсылают к относительному – лицу (предмету). «Я» же официрует абсолютное – тождественную себе личность. Я не кто – Я есть Я. Так как личность есть «*Я и мои обстоятельства*» (Х. Ортега), то в контексте категории самости «*Я есть Никто, и обстоятельства моего существования – Ничего*».

Технология рассмотрения абсолютного – *личности* – проста, однако парадоксальна. Ее называют технологией *снятия*. Она применима к тому, кто (что) есть, а потому *быть не может*. Все может быть, кроме одного – того, что *есть*. То, что *есть*, не *может быть* – оно уже есть (как же оно *может быть*, когда оно есть!?). Я – не всё. Следовательно, Я не могу быть, т.к. «*Азь есмь*». Здесь вера и культивирование меня самого – моего «Я».

1.3. Связанная с самостью культура ощущается как истинное *то* (*то самое*). *Всё хорошо, но что-то здесь не то*. «*То – не то*» не указывает на несоответствие каким-то нашим ожиданиям, а выражает идею тождества (пол. *tożsamości*): *то – то<самое>*. С тождеством связано понятие истинного – того, что есть (ср.: *т.е. – то есть*). В лингвистике за достоверную принимается этимология слова *истина* В.М. Топорова. Он отмечает смысл 'тот самый, именно тот' в связи с местоименной конструкцией **is-to*, совпадающей с лат. *iste, ista, istud* 'тот именно' (ЭССЯ 8, 246).

1.3.1. Культура воплощается в тексте. Произведения искусства дискурсивны по своей природе. В словесном искусстве нет *речения*. В них звучит *слово* (глагол) – рассказ, историческое повествование. *Сказать слово* не то, что *произнести речь*. О трансцендентном, каковым является культура, сказать ничего нельзя – оно непознаваемо (И. Кант). Культура *артикулируется* (выражается). Артикуляция – *голос* культуры. Слово – элемент словесного искусства (ср.: *искусство слова* и *культура речи*).

В старославянском языке употреблялись глаголы *глаголати* и *ректи*. *Речение* – продуцирование текста, *глаголание* – производный дискурс. Сказанное слово коммуникативно, в артикулированном изречении номинируется мысль. Культура по сути номинативна. Боян Вещий («Слово о полку Игореве») – деятель культуры, а не художник. Он вдохновенно и мастерски *«растекается мыслью по древу, сизым орлом под облакы»*. Автор Слова – работник искусства, он искусен в слове, *«...по былинам сего времени»*; это воодушевленное историческое повествование, дискурс.

Произведения искусства трогают (до глубины души) – культура нас феноменологически *касается*. Понятие *касания* в рамках философии постмодернизма приобретает философский статус (Мерло-Понти, философия Другого). Касание характеризует способ, посредством которого человек *вписывается* в мир, не разрушая ни его, ни себя. Культура занимает «внутреннее место». В культуре пребывают, с культурой находятся в органической связи.

С культурой мы находимся в контакте (см.: кон-*такт* – лат. *tactus* ‘касание’; позднелат. ‘толчок’; лат. *contactus* – соприкосновение). Контакт – неразрывная цельная процедура. Человек чего-то способен касаться, но лишь потому, что его нечто касается именно в том месте и в тот момент, когда и где он этого нечто касается. Контакт – сфера внутренняя (*быть в контакте*). Контакт *есть*, а отношения имеем. Существует связь с культурой, к искусству же человек имеет отношение.

1.3.2. Одним из концептов искусства является *вежливость*. В вежливости доминирует Другой. Основная направленность правил вежливости – умение проявить уважение к другому человеку. Вежливость – область искусства. «Искусство быть вежливым – это, собственно, умение видеть рядом с собой других людей [4]. Вежливость – знамение цивилизации, тактичный этос – феномен культуры.

Проявление культуры – *такт*, регламентирующий наиболее верный подход, наиболее деликатную линию поведения: *«Знакомый дипломат спросил у меня, какая разница между вежливостью и тактом. Я как сумел, объяснил ему: если вы входите в ванную комнату и видите под душем женщину, вы должны сказать: «Пардон, сэр», и затворить дверь... «Пардон» – это вежливость, а «сэр», конечно, такт»*. [5, с. 702].

1.3.3. Нередко речевые ошибки и заблуждения связаны с неразличением культурного и вежливого. Стоит возразить против приравнивания рус. *спасибо* к пол. *dziękuję* и бел. *дзякую*. *Спасибо* (Спаси Бо<г>) – условный рефлекс на услугу, о которой мы просили и которую нам сделали. Это значит, что *«спасибо»* имеет место в предметно-функциональной, служебной области (За *«что»* *спасибо?*). *«Спасибо»* – дискурсивная форма вежливости, обращенная к Другому. Благодать (благополучие) предполагает *«спасибо»*. Где один дает, а другой получает, взамен полученного (подаренного) предлагается *«спасибо»*.

Однако есть сфера, в которую *«спасибо»* не вписывается. К этой сфере принадлежат ситуации по типу пол. *«Nie ma za co?»*. Это сфера культуры. За аутентичное культурное (*«именно то»* и *«так само»*) *«спасибо»* не говорят. В сфере культуры звучит и тем самым осуществляется благодарность: пол. *dziękuję*, бел. *дзякую*, рус. *благодарю*. Эти выражения являются перформативами – актуальными речениями-осуществлениями. Находясь в процессе русской речи, благодарят не иначе, как произнося *«Благодарю вас»*. Произношение есть осуществление. Находясь вне речевой ситуации, благодарят, презентуя что-либо как свидетельство благодарности. Константивными (описательными) выражениями здесь являются выражения типа пол. *Jestem Panu bardzo wdzięczny*; бел. *Вельмі Вам удзячны*; рус. *Чрезмерно Вам благодарен*.

Звучит абсурдно: *Спасибо за то, что ты есть*; ср. юмор советских времен: *Прошла весна, настало лето – спасибо партии за это*. За *«это»* надо сказать *«спасибо»*, а за *«то»* необходимо отблагодарить. Пол. *dziękuję*, бел. *дзякую*, нем. *Danke* акценти-

руют момент сохраняющий: они мотивированы *deo, teo* 'господь'. Допускаем, что *dziękuje* – это не условный рефлекс, а доведенная до автоматизма («дело техники») реакция на принесенное нам добро. *Спасибо* – область семантики, *dziękuje* – сфера прагматики; рус. *спасибо* соответствует пол. *Bóg zapłać*.

Спасибо – форма вежливости. Благодарность – акт проявление культуры. Ребенку дали конфетку – он утешился и просиял. Это и есть выражение его благодарности. А тут вежливая мама со своим: «*Что надо дяде сказать?*». Оказывается надо не только выразить благодарность, но еще и сказать «Спасибо!». Трудно аутентичному малышу понять это «надо». Еще не тронутый образованием ребенок пребывает в мире необходимости. *Надо?* – может быть и *надо?* А есть ли в этом необходимость? Оказывается, что в этом необходимости нет. Это имеет большое значение, но лишено вяческого, в том числе и культурного смысла. Смысл в том, необходимость в том, т.е. в том *самом* – связанной с тождеством Истиной.

Существует практика перевода польского *Пан* русским *Вы*. Однако *Пан* – это категория культуры, *Вы* – форма вежливости. *Вы – Другой, Свой; Пан* бывает *иным*, однако *другим* не бывает. В русском языке, как известно, форма вежливости *Вы* начала распространяться в Петровскую эпоху. Ее введение обусловлено общественными изменениями – возникновением новых возможностей для самоутверждения в окружении других. Немаловажным оказалось познание европейской цивилизации, одним из показателей которой были вежливые формы обращения. Знаменательно, что у англоговорящих людей вообще нет местоимения *Вы*. Вежливые формы используются в сугубо формальных условиях общения.

Идея реконструкции языка культуры не может не вдохновлять. Именно таким, думается, и был человеческий язык в момент зарождения. Уже в первой книге Библии записано: «На всей земле был один язык и одно наречие» (Бытие, 11:1). Именно тогда люди очень хорошо понимали друг друга. Но затем они решили построить «башню высотой до небес» и стать подобными Богу. Господь наказал людей, смешав их язык, «чтобы один не понимал речи другого» (Бытие, 11:7). Исследование устного народного творчества непременно сопряжено с вопросом о его культурном достоинстве, или художественной ценности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ортега-и-Гассет, Х. Эстетика. Философия культуры / Х. Ортега-и-Гассет. – М. : Искусство, 1991. – 588 с.
2. Складенко, Е. Мераб Мамардашвили за 90 минут / Е. Складенко. – М. – СПб. : СОВА, 2006. – 94 с.
3. Новейший философский словарь ; 3-е изд., исправл. – Минск : Книжный дом, 2003. – 1280 с.
4. Блинов, Г.М. Человек – семья – коллектив / Г.М. Блакитов // Здоровье. – 1977. – № 6.
5. Харченко, В.К. Словарь богатств русского языка / В.К. Харченко. – М. : АСТ: Астрель, 2006. – 843с.

Senkevich V.I. Nominative Reference and Categorization: Antithesis of Culture and Arts

The article deals with the antithesis of culture and arts. The author rejects a popular misconception of arts as a part of culture and proves the alternative nature of arts as well as a self-biased nature of culture.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 20.11.2012

УДК 821.161.1 (092. Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ): 821.111. (092. Ч. ДИККЕНС)

А.В. Бабук

КОНЦЕПЦИЯ МИРА ГЕРОЕВ Ч. ДИККЕНСА В СВЕТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРИЕМА «МИР ГЛАЗАМИ РЕБЕНКА»

В статье раскрывается сущность художественного приема «мир глазами ребенка» в творчестве Диккенса на материале романов «Жизнь Дэвида Копперфильда, рассказанная им самим», «Холодный дом» и «Большие надежды». С учетом особенностей детской картины мира утверждается мысль о воздействии семьи и окружающей среды на личности главных героев произведений: Дэвида Копперфильда, Эстер Саммерсон и Пипа. Показывается процесс формирования идеализированного представления о действительности в их сознании. С опорой на «взгляд ребенка», зиждущийся на образах взрослых и сверстников, а также неудовлетворенную потребность в родительской любви, обосновывается психологический перенос образов родителей героев на других персонажей. На основе рассматриваемых романов изображается гротескно-мрачная эволюция приема «мир глазами ребенка». С ее помощью появляется возможность увидеть, как недостаток родительской любви, суровые реалии капиталистических отношений в Англии, а также протестантский и ветхозаветный взгляд на христианскую религию оказывают разрушительное воздействие на личности героев.

Всякое художественное произведение является синтезом формы его представления и действительности. Причем форма «развоплощает тот материал, которым она оперирует не только на отдельных произведениях искусства, но и на целых областях художественной деятельности» [1, с. 80]. Для этого «развоплощения» автор прибегает к различным художественным приемам – способам «построения готового материала (текста. – А.В.) или его формирования» [1, с. 67]. Отдельную группу художественных приемов составляют сюжетные приемы, среди которых Ю.М. Лотман выделяет *план, многократный пересказ одного содержания с разных точек зрения и мир глазами героя* [2]. Последний прием М.М. Бахтин назвал «внеаходимостью» [3, с. 198]. По мнению ученого, с помощью этого приема автор находит такую позицию по отношению к герою, при которой все его мировоззрение показано во всей его (автора) глубине, с его правотою или неправотою, добром и злом. Автор при помощи этого приема перемещает ценностный центр из нудительной заданности в прекрасную данность бытия героя, не слыша и не соглашаясь с ним, а созерцая всего героя в полноте настоящего и любясь им [3, с. 98]. Герой же в этом случае, выступая в качестве авторского зеркального отражения, получает возможность видеть самого себя «со всех сторон окружающего пространства, в центре которого он находится» [3, с. 113], а также самостоятельно переживать увиденные явления и наблюдаемые события. Значительный интерес для исследования этого приема представляют произведения, где в качестве повествовательной инстанции выступает ребенок.

Картина мира ребенка существенно отличается от мировосприятия взрослого человека и имеет ряд особенностей. Так, в отличие от социализированного ума взрослого мышление ребенка характеризуется образностью, мифологичностью и эгоцентризмом. Причем под детским эгоцентризмом стоит понимать не только восприятие окружающего мира сквозь призму самосознающего я, но и «искаженное и суженное восприятие мира, человеческих отношений, переживаний» [4, с. 137]. В силу активности познавательных процессов онтология детского сознания протекает, с одной стороны, в мире субъективных душевных переживаний, с другой – является открытым к внешним воз-

Научный руководитель – С.Ф. Мусиенко, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры польской филологии Гродненского государственного университета имени Я. Купалы

действиям. В сознании каждого ребенка происходит разрушение «мифического райского времени» [5, с. 22] детства и взамен закладывается «интеллигентно данный символ» [6, с. 33], сообщающий ему «исходные «сюжеты», утверждающие его экзистенциально» [5, с. 22], и создающий новое миропредставление и определенную модель поведения как в семье, так и в обществе. В этом смысле важную роль в жизни ребенка играет авторитет взрослых: родителей, родственников, педагогов. Исходя из новозаветных представлений о человеке, христианство в каждом ребенке видит совершенство, ибо *детей есть Царство Небесное* [Мф. 19:14]. В значительной мере взрослые способствуют формированию верований маленького человека. Через посредничество взрослых именно в детстве ребенок не просто знакомится с окружающим миром, а усваивает его моральный опыт в категориях добра и зла и познает его социальные традиции. Если оказавшиеся рядом взрослые способны явить личный пример высокой нравственности и морали, значит, ребенок будет в состоянии сохранить в себе религиозное начало и высокую нравственность, развить его и стать полноценным человеком. Если же созревание протекает в условиях тотального принуждения, тирании и деспотизма или каким-то образом ребенок лишен опеки взрослых, оказавшись сиротой и лишившись детства, может возникнуть вероятность шизоидности, при которой явно искажается представление ребенка о действительности, формируется избирательная уязвимость по отношению к внешним воздействиям. У шизоидного типа выделяются и усиливаются некоторые черты характера, которые не всегда адекватны окружающей действительности. В результате мышление ребенка надолго замыкается в своем эгоцентризме, что в конечном итоге может привести к духовно-нравственной деградации его личности. Такие же последствия ожидают ребенка, если он, будучи сиротой, оказывается в неблагоприятных условиях социальной среды. В этом случае он усваивает только те модели поведения и ту мораль, которые задаются обществом в отрыве от модели и морали религиозной.

В результате такого отрицательного родительского и общественного влияния на сознание ребенка на смену детскому райскому представлению о действительности в картине мира ребенка формируется отрицательный образ реальности и происходит подмена идеала, сопровождающаяся идиллией. Ярким примером такого искаженного миропредставления служат романы Диккенса, в которых одни герои, пройдя через жестокие и безнравственные нормы капитализма викторианской Англии с ее навязчивой идеей достижения материального богатства, преодолевают эту идиллию и, сохранив в себе терпение, детскую непосредственность, бескорыстие, становятся личностями «вопреки» общественной модели; другие – духовно и нравственно деградируют, познав хищничество, алчность и снобизм капиталистической Англии.

Тема детства является основной в творчестве Ч. Диккенса. Будучи многодетным отцом и свидетелем перемен во внутреннем мире человека в результате воздействия семьи и социальной среды, Диккенс изображает детей, занимающих места в различных слоях общества: от нищих и обездоленных сирот («Оливер Твист», «Лавка древностей») до богатых представителей английской буржуазии («Мартин Чезлвит», «Холодный дом»). В некоторых романах эти две социальные линии пересекаются («Большие надежды»). К. Маркс относил писателя к той «плеяде современных английских романистов, которые в ярких и красноречивых книгах раскрыли миру больше политических и социальных истин, чем все профессиональные политики, публицисты и моралисты вместе взятые» [7, с. 642]. Диккенс в своем творчестве изображает детей жертвами утилитаристского, экономического взгляда на жизнь, только как носителей памяти и сообразительности, своеобразной губки, всасывающей всевозможную информацию [8, с. 210].

С точки зрения экзистенциальной философии М. Хайдеггера, искусство должно стать «способом становления и совершения истины» [9, с. 179]. Диккенс истиной считает Христа, о чем сообщает в книге «Жизнь Господа нашего Иисуса Христа», опубли-

кованной только в 1934 г. В ней писатель восхищается добротой и кротостью Христа и провозглашает Его своим идеалом, призывая всех (детей в первую очередь) познакомиться с личностью Богочеловека. Отсюда ясна причина, по которой писатель подвергает критике лицемерие и ветхозаветный подход к личности, о чем прямо заявляет в письме Фрэнку Стоуну от 13 декабря 1858 г.: «Половина всего зла и лицемерия, что существует в христианском мире, проистекает (на мой взгляд) из упорного нежелания признать Новый завет учением, имеющим свою собственную ценность, из стремления насильственно сочетать его с Ветхим Заветом – а это служит источником всяческого переливания из пустого в порожнее и толчения воды в ступе» [10, с. 112].

С учетом идеалов Диккенса становится понятной причина, по которой дети в романах писателя с самого начала обречены на страдание независимо от своего социального и классового происхождения.

Религиозные взгляды Диккенса со временем претерпели существенное изменение, что не могло не отразиться на произведениях писателя. В детстве Диккенс пострадал от насилия няни Мэри Уэллер. Ее воспитательный подход заключался в использовании физических методов воздействия – принуждения и наказания. Няня осуществляла в отношении маленького Чарльза и религиозное насилие, заставляя ребенка ежедневно посещать богослужения и читать молитвы «в виде гимнов на сон грядущий» [8, с. 47]. В.В. Зеньковский отмечает самопроизвольное создание религиозных образов сознанием ребенка. Однако нередко родители превращают образ божественного идеала в карательную инстанцию, в результате чего в детском сознании может исказиться понимание религиозной жизни, произойти глубокий религиозный кризис и даже потеря веры в Бога [11, с. 202–203]. В результате такого воспитательного подхода в сознании Диккенса выработалось стереотипное представление о христианской религии и даже сложилось отвращение к ней.

Принимая во внимание психологические особенности ребенка, Диккенс ведет повествование от лица маленького героя, создавая особый реалистический метод, с помощью которого изображает два плана действительности – созданный плодом воображения героя-ребенка и реальный. «Глубокое осознание внутреннего разрыва между миром желаемым и миром существующим стоит за диккенсовским пристрастием к игре контрастами и романтической смене настроений – от безобидного юмора к сентиментальному пафосу, от пафоса к иронии, от иронии снова к реалистическому описанию» [12, с. 10].

И.О. Мельников разделяет творчество Ч. Диккенса на два больших периода: 1) романы, в которых главенствующая роль принадлежит детям: «Домби и сын», «Холодный дом», «Тяжелые времена», «Мартин Чезлвит»; 2) произведения, в которых события повседневности преломляются через восприятие маленького мальчика с последующими корректировками взрослого человека: «Дэвид Копперфильд», «Большие надежды» [13] (к этой же группе можно отнести и роман «Холодный дом». – А.Б.). В трех названных романах Диккенс использует художественный прием «мир глазами ребенка». С его помощью Диккенс «достигает большой концентрированности сюжета, более глубоко проникает в суть человеческого характера, уделяя большое внимание социальной мотивированности поступков героев, показывая сложное взаимодействие людей и общественной среды» [14, с. 189]. В системе главных героев Диккенса в свете художественного приема «мир глазами ребенка» отчетливо выделяются различные ипостаси личности: духовное ядро, эмоционально-волевой мир (у детей это мир воображаемый. – А.Б.), формы знания, формы поведения [15]. Все они в той или иной степени проявляются при воздействии семьи и окружающей среды на сознание ребенка.

Анализируя образную систему Диккенса, В.Б. Шкловский указывает на продолжающееся существование найденного образа в творчестве писателя и привлечение «все новых и новых явлений» [16, с. 218]. В этом смысле интерес представляет роман «Жизнь

Дэвіда Копперфільда, рассказанная им самим», в котором Диккенс полностью пересматривает концепцию своего творчества. При помощи художественного приема «мир глазами героя» Диккенс раскрывает проблему «судьбы ребенка, потерявшего свое место в семье, гонимого сухим и холодным отчимом» [17, с. 349]. В центре повествования находится Дэвид Копперфильд, проходящий через три стадии своего духовно-нравственного развития: полного романтической идиллии детства, «переходного периода» и творческой зрелости [12, с. 249]. В детстве Дэвид маленький, ползающий на коленях и бегаящий взад-вперед. <...> Он думает, что находится в сказке, хотя очень верит в силу впечатлений раннего детства, поэтому считает, что каждый человек может вернуться в эти воспоминания столько раз, сколько он может себе предположить [18, р. 23]. В переходном периоде в преддверии окончательной сформированности личности душа ребенка проходит через определенные препятствия психологического, социального и духовного характера. Во время творческой зрелости, когда главный герой-повествователь становится писателем, он получает возможность дать более или менее объективную оценку этих испытаний. В этом смысле «глубоко новаторским в романе стало изображение разных «Я» героя, проходящего сложные стадии духовного роста: освобождение от детской наивности, взросление, расставание с ложными иллюзиями и стремление воспринимать и ценить жизнь такой, какая она существует в реальности [19, с. 36]. С выходом романа «Жизнь Дэвида Копперфильда, рассказанная им самим» начинается эволюция центральной диккенсовской темы больших надежд [19, с. 36], получившей распространение в поздних произведениях писателя.

Одна из главных диккенсовских проблем в свете художественного приема «мир глазами ребенка», на которую при чтении романов «Жизнь Дэвида Копперфильда, рассказанная им самим», «Холодный дом» и «Большие надежды» стоит обратить внимание, – это тема отношений родителей и детей. Поэтому огромное значение писатель придает образу матери, занимающей особое место в жизни каждого ребенка. К.Г. Юнг отмечает, что архетип матери в эгоцентрической картине мира ребенка – это «наиболее трогательное и незабываемое воспоминание жизни, которое является таинственной причиной развития и перемен. Эта любовь, символизирующая возвращение домой, убежище и долгую тишину, есть начало и конец всего существующего» [20, с. 228–229]. Так Дэвид Копперфильд свои первые онтологические впечатления связывает непосредственно с матерью, о чем сам сообщает в романе: «Первые образы, которые отчетливо встают передо мною, когда я возвращаюсь к далекому прошлому, к окутанным туманом дням моего раннего детства, – это моя мать с ее прекрасными волосами и девичьей фигурой...» [21, с. 22].

К.Г. Юнг среди положительных аспектов материнского воспитания называет сформированность в ребенке таких качеств, как «удивительная нежность», «хороший вкус», «возможность дружбы между полами», «одаренность», «бережное отношение к ценностям прошлого» и «наделенность религиозным чувством» [20, с. 223]. Желание привить эти качества Дэвиду проявляется во всех ее формах повседневной опеки. Так, мать водит Дэвида в церковь на богослужения, читает ему фольклорные и евангельские произведения. Именно заложенные матерью качества способствуют преодолению идиллии и движению к христианскому прощению обидчиков Дэвидом в финале романа. В образе матери Дэвида Копперфильда Диккенс воплотил тот тип отношений матери и ребенка, которые называются материнской любовью.

Далее родительская тема в творчестве Диккенса претерпевает существенное изменение. Это происходит в силу освоения писателем новой повествовательной манеры, «всепроникающей иронии, отменно разящей прогнившее общество» [8, с. 285] капиталистической Англии. Так, леди Дедлок (Deadlock – в англ. означает «тупик, безысходность»), мать Эстер Саммерсон в «Холодном доме», хоть и составляет значительную

часть воспоминаний дочери, однако ее случайная связь с капитаном Хоудоном накладывает существенный отпечаток на картину мира Эстер. Но главенствующую роль в мировосприятии героя в этом романе играет не этот материнский позор, а связанная с ним эмоционально-волевая установка, полученная от крестной Барберри, воспитывавшей Эстер, еще в детстве: «Твоя мать покрыла тебя позором, Эстер, а ты навлекла позор на нее. Настанет время – и очень скоро, – когда ты поймешь это лучше, чем теперь, и почувствуешь так, как может чувствовать только женщина» [22, с. 310]. Сама же леди Дедлок, будучи женщиной, которая «привыкла подавлять свои чувства и скрывать истину», «заглушать свои естественные душевные побуждения, хоронить их в своем сердце» [23, с. 416], подсознательно хоть и проявляет интерес к дочери (неслучайно Эстер у нее находит платок со своими инициалами), но проживает всю жизнь с осознанием своей собственной вины. Леди Дедлок отказывается от всякой мысли о возможности получения прощения со стороны Эстер и осуществления перемен к лучшему. Сама же мисс Саммерсон из-за установки крестной Барберри, сформировавшей иллюзию материнского позора в сознании девочки, во время встречи с матерью оказывается неспособной справиться с искушением: «Тогда я стала горько сожалеть о том, что меня вырастили: ведь для многих людей было бы лучше, думала я, если бы я и в самом деле родилась мертвой, ибо во мне таятся опасности и позор, грозящие моей родной матери и одному знатному роду; и я внушала себе такой ужас, была так подавлена и потрясена, что мне стало казаться, будто лучше мне было умереть, как только я родилась, – это было бы хорошо и согласно с волей провидения, а то, что я осталась в живых, – и дурно и идет вразрез с этой волей» [23, с. 115].

Все эти факторы семейного воздействия, уничтожив материнскую любовь в сознании Эстер, невольно указывают на отсутствие таинства покаяния в англиканской церкви как базиса английской культуры, что в конечном итоге приводит к неспособности героини простить свою мать и к духовно-нравственному падению и физической гибели леди Дедлок: «Я подошла к железным воротам и наклонилась. Я подняла тяжелую голову, откинула в сторону длинные мокрые волосы и повернула к себе лицо. И увидела свою мать, холодную, мертвую!» [23, с. 488].

В романе «Большие надежды», продолжая копперфильдскую традицию, Диккенс углубляет процесс раскрытия самосознания своего героя, с одной стороны, и придает ему более лаконичный характер – с другой (само имя героя – Пип – уже означает его крайне малую весомость для противостояния порокам общества). Трагедия детства, а также алчность капиталистической Англии XIX в. мифологизируют сознание Пипа, разрушая в нем религиозное начало и создавая предпосылки для появления мифа «больших надежд», основанного на безвозмездном получении средств к существованию от каторжника Мэгвича. Пип изъявляет желание стать джентльменом (джентльменство в английском капиталистическом обществе XIX в. составляло некий идеал человека, наделенного гуманностью и интеллектом), а также жениться на Эстелле – дочери помещицы мисс Хэвишем.

Еще одна заметная особенность творчества Диккенса, неоднократно подмеченная литературоведами, – это однозначная тенденция разделения персонажей на положительных и отрицательных. Е.М. Мелетинский замечает, что среди положительных персонажей ведущую роль в романах Диккенса играют «крайние чудачки», т.е. герои, отличающиеся высокой моралью, что в значительной мере выделяет их среди других [24]. Внешне они кажутся наивными, а их поведение – смешным и глупым. Но в этой детскости заключается и ирония Диккенса, пробуждающая консерватизм его писательского пера [8, с. 85]. Данную тему «положительно прекрасного человека», как назвал ее Ф.М. Достоевский, Диккенс начал еще в «Посмертных записках Пиквикского клуба» и развивал ее на протяжении всего своего творчества. Х. Миллер особенно удачным

и ярким называет в этом смысле образ мистера Микобера в «Дэвиде Копперфильде». Будучи наделенным от Диккенса чувством юмора, этот герой отличается «эпистолярным мастерством» [25, с. 366] и непрактичностью. Мистеру Микоберу присуща безмерная самокритика, поэтому он пишет письма при любой возможности, а речь его наполнена различными клише, эпитетами, метафорами и гиперболами [26, р. 152]. Так, например, в одном из писем Дэвиду Копперфильду он пишет: «Я собираюсь обосноваться в одном из провинциальных городов нашего благословенного острова (общество этого города представляет собой счастливое сочетание элементов земледельческих и клерикальных), дабы приступить к деятельности, непосредственно связанной с одной из ученых профессий. Миссис Микобер и наши отпрыски будут меня сопровождать. Быть может, когда-нибудь наши останки будут покоиться на кладбище, примыкающем к тому почитаемому сооружению, благодаря коему упомянутый город прославился, смею сказать, повсюду, от Китая до Перу» [25, с. 113]. В образе мистера Микобера Диккенс воплотил образ своего отца Джона Диккенса, наделив его качествами терпения и безмерной справедливости.

Говоря о положительных персонажах в творчестве Диккенса, стоит также отметить образ мистера Джарндиса в «Холодном доме», которого В. Набоков назвал «превосходнейшим, добрейшим человеком, каких во всей литературе наперечет» [27, с. 149]. В отличие от копперфильдского Микобера мистер Джарндис не чудак, а успешный бизнесмен с репутацией добропорядочного человека. Ему чужды алчность и снобизм, зато присущи щедрость и не по годам развитая мудрость. Героиня-повествователь Эстер характеризует его как доброго, трудолюбивого, самоотверженного и преданного ей человека, несмотря на жестокую пуританскую реальность капиталистической Англии [23, с. 230]. Эти качества у мистера Джарндиса проявляются в глубоком знании человеческой психологии и безвозмездной помощи всем нуждающимся: мистеру Скимполу, Ричарду и другим персонажам романа.

В жизни Пипа в «Больших надеждах» большое место занимает благородный кузнец Джо Гарджери, приютивший мальчика в детстве. В течение всего произведения Пип находится под его покровительством. Джо свою жизнь строит самостоятельно, с опорой на собственный труд. Это герой, сочетающий в себе провинциальную непосредственность, трудолюбие, трезвый ум, критическое мышление и безграничную любовь к Пипу, которую он всегда сохраняет в своем сердце.

Всех перечисленных «положительно прекрасных» персонажей Диккенса объединяет детская непосредственность – черта, позволившая Дэвиду, Эстер и Пипу выстраивать доверительные отношения с ними, а тем, в свою очередь, на них повлиять. Дэвид, Эстер и Пип в отношениях с ними реализуют «доминантность, вызванную неудовлетворенной потребностью родительской любви» [4, с. 230]. Упомянутая черта детской непосредственности проявляется в безграничном оптимизме, сохраняющемся в их диалогах и взаимодействии с героями. Так, например, когда Пипа одолевает болезнь из-за вестей о «крушении блестящих видов на будущее» [28, с. 501], появление Джо оказывает на сердце мальчика бальзамирующее воздействие: «Эх, Пип, старина, – сказал Джо, – мы же с тобой всегда были друзьями. А уж когда ты поправишься и я повезу тебя кататься, то-то будет расчудесно!» [28, с. 491].

Ж. Пиаже писал, что представления и верования ребенка «находятся в прямой зависимости от его окружения» [29, с. 349], состоящего из взрослых и сверстников. Место взрослых, как правило, занимают родители. Однако в рассматриваемых романах Диккенса они умирают, и сознание ребенка вольно или невольно начинает искать образ того человека, который может занять их место. В этом смысле все перечисленные «положительно прекрасные» персонажи по своему определению способны явить главным героям романов достойный пример морально-нравственного поведения, отношения к жиз-

ни и людям и тем самым подсознательно занять место родителей. Однако их «проповедь» оказывается недостаточной в силу мощного воздействия на Дэвида, Эстер и Пипа семьи и окружающей среды, а также специфики английской и западноевропейской культуры в целом. Тем не менее в образах «положительно прекрасных» героев Диккенс продемонстрировал свое умение «восстанавливать различие в обыденном, давать конкретность видения и добираться до сущности вещей» [16, с. 224].

«Положительно прекрасные» персонажи противостоят гротескно-мрачному миру зла, который представлен порой в творчестве Диккенса намного обширнее мира добра, особенно в поздних посткопперфильдских романах писателя. Так как художественный прием «мир глазами ребенка» освещает различные периоды жизни Дэвида, Эстер и Пипа, то через их внутренний монолог и поведение можно увидеть, как представление о мире зла в сознании главных героев закладывается еще в детстве и эволюционирует в течение всей жизни. Так, для маленького Дэвида этим злом оказываются опекуны мистер и миссис Мэрдстон, а также школьный учитель мистер Крикл, для Эстер – крестная тетя Барберри, для Пипа – сестра Джо Гарджерри. Опекунов Мэрдстонов, мистера Крикла и сестру Джо отличает «тиранический, высокомерный, дьявольский нрав» [21, с. 63], высокоумие и гордыня, ненависть и злоба. Все воспитательные приемы этих людей сводятся к беспрекословному подчинению воспитанников и оказанию на них насильственного воздействия.

Однако больше всего Диккенс презирал лицемерие, когда человек, *представляя себя в овечьей шкуре, на деле оказывается злым волком* [Мф.7:15]. Недаром Дэвида захватило уныние и разочарование, когда он узнал о подлинной сладострастной и совратительной сущности Стирфорта, изначально позиционирующего себя, как казалось Дэвиду, «всесильным» человеком, оказывающим ему покровительство в школе за провизию и рассказанные истории по ночам. Критику лицемерия Диккенс также изобразил в образе Урии Хипа, зарекомендовавшего себя «человеком смиренным» и ответственным. Будучи секретарем мистера Уикфилда, он на самом деле оказался мошенником. Воспользовавшись пагубной страстью к алкоголю мистера Уикфильда, Урия Хип, по словам мистера Микобера, «вынуждал его подписывать важные документы именно в этих условиях, выдавая их за документы, не имеющие никакого значения» [25, с. 367], таким образом выуживая крупные суммы денег. Такое ложное смирение, по словам митрополита Антония Сурожского, – «одна из самых разрушительных вещей; оно ведет к отрицанию в себе того добра, которое есть» [30, с. 115].

В результате практики деспотических педагогических методов, а также столкновения с лицемерной действительностью герои Диккенса начинают колебаться в верности выбранного ими жизненного пути. Они ощущают бессмысленность своего дальнейшего существования. Эстер оказывается неспособной простить грех своей матери, а Пип становится «не в меру чувствительным» [28, с. 69]. Мышление ребенка оказывается неспособным справиться с подобной морально-психологической нагрузкой. Это видно из описаний Дэвида, в которых предметы часто берут верх над действиями, и весь окружающий мир превышает масштаб ребенка [16, с. 178]: «Но, как ни был я смущен отсутствием мальчишеской сноровки, а также школьной премудрости, мне была неизмеримо тяжелее другая мысль: то, что я знал, отдаляло меня от моих товарищей куда больше, чем то, чего я не знал. Я размышлял о том, как бы они отнеслись ко мне, если бы узнали о близком моем знакомстве с тюрьмой Королевской Скамьи. Нет ли в моей особе чего-нибудь такого, что, помимо моей воли, прольет свет на тот период в моей жизни, когда я был связан с семейством Микобер, – на все эти заклады, продажи и ужины? Что, если кто-нибудь из мальчиков видел, как я, усталый и оборванный, брел через Кентербери, и теперь узнает меня? Что сказали бы они, так мало значения придававшие деньгам, если бы узнали, как я наскребывал по полпенни, чтобы купить себе колбасы,

пива или кусок пудинга? Что подумали бы они, не ведавшие ровно ничего о жизни Лондона и об улицах Лондона, если бы обнаружилось, сколько знаю я (к стыду своему) о самых грязных закоулках этой жизни и этих улиц?» [21, с. 272–273].

Во всех трех рассматриваемых романах писатель изображает разницу между миром реальным и воображаемым. Впервые это происходит в «Дэвиде Копперфильде», где в полной мере ощутивший на себе мощное влияние семьи и среды герой в силу своего эгоцентризма не в состоянии смириться с обществом, которое отвергло ребенка: «Когда мои мысли обращаются теперь к медленной агонии моего детства, я стараюсь угадать, сколько я выдумал историй об этих людях, историй, скрывающих, словно туман, ясно запомнившиеся факты. Но, попадая вновь в знакомые места, я не удивляюсь, когда мне чудится, будто я вижу бредущую впереди жалкую фигурку невинного ребенка, создававшего свой воображаемый мир из таких необычных испытаний и житейской пошлости» [21, с. 185]. С каждым романом эта разница между миром реальным и воображаемым стремительно возрастает. Неслучайно в «Больших надеждах» Диккенс настолько поглощен мифологизацией мышления своего героя Пипа, что сообщает Дж. Форстеру о своем намерении изменить концовку произведения. Используя прием сюжетной незавершенности, Диккенс дает возможность читателю самому додумать развязку произведения. В «Холодном доме» писатель использует прием объективации повествования, передавая повествовательную эстафету от автора к герою и превращая субъекта авторского слова в объект, а сам роман – в клубок из множества различных кусков текста. Такой выбранный план повествования дает не только более объективный взгляд на фабулу романа, но, по словам В. Набокова, придает манере Диккенса более раскованный, гибкий традиционный характер [27, с. 162], делая процесс разоблачения пороков капиталистической морали пуританизма более эффективным.

Дэвид Копперфильд (в отличие от поздних героев Диккенса) преодолевает все испытания, затем перешагивает через мифологемы своего искалеченного мышления и даже находит в себе силы для христианского прощения своих обидчиков: Стирфорта, Урия Хиппа, Мэрдстонона. В финале Дэвид обретает свое призвание (писательское дело), женится на Агнес, став полноценно развитой личностью и благополучным человеком. Написанный в свете художественного приема «мир глазами ребенка» роман Диккенса «Жизнь Дэвида Копперфильда, рассказанная им самим» является единственным произведением писателя, в котором, по выражению К.С. Льюиса, «факт и миф воссоединяются, а буквальный смысл сливается с метафорическим», явив тем самым моральное и духовное возрождение личности главного героя [31, с. 261]. Развязка в данном романе похожа на типичный фольклор, где, пройдя через различные трудности, преодолев и искупив свои ошибки, Он и Она (Дэвид и Агнес. – А.Б.) обретают царское достоинство в браке, венчаются царскими коронами [4, с. 62].

Однако далее картина мира героев-детей в романах Диккенса существенно изменяется в сторону непреодолимости иллюзий. Это становится заметно в романе «Большие надежды». Эгоцентричный ум Пипа усвоил отрицательные моральные установки, поэтому ребенок находится в поиске субъектов потенциальных родителей, подходящих ему согласно его представлениям. Кузнец Джо для этой роли не годится в силу своей архаичности, провинциальности и бедности (неслучайно заметивший это Джо величает Пипа «сэр», дабы подчеркнуть свое презрение к выбранной Пипом жизненной концепции). На место матери Пипа претендует мисс Хэвишем (фамилия которой происходит от англ. слова *havings* – имущество) – женщина, «навсегда скрывшаяся от дневного света» [28, с. 195] и завядшая «прямо в подвенечном уборе» вместе со своим имуществом после несостоявшейся свадьбы. В «Холодном доме» роль отца Эстер Саммерсон исполняет мистер Джарндис (причем Эстер настолько входит к нему в доверие, что соглашается на предложение стать его женой).

Все отрицательные герои в рассматриваемых романах – это «не черные злодеи многих произведений Диккенса, а в разной степени испорченные, но симпатичные люди» [8, с. 275–276], в которых стремительно развивающийся викторианский капитализм уничтожил доброту и детскую непосредственность. Эта же пуританская мораль заставляет Дэвида привязаться к Доре и удовлетворять ее прихоти, леди Дедлок – отречься от дочери Эстер, а Пипа – мечтать о достижении материального богатства и женитьбе на Эстелле. Т.И. Сильман такую особенность Диккенса называет «погруженностью в бытие своего времени» [12, с. 11], в чем, по словам ученого, заключается великая сила писателя как художника.

Таким образом, романы Ч. Диккенса «Жизнь Дэвида Копперфильда, рассказанная им самим», «Холодный дом» и «Большие надежды» составляют некий текст, который представляет собой переработку жизненного материала, наблюдений над действительностью, впечатлений, порожденных не столько фактами, сколько процессами жизни [31, с. 39], и который писатель передает читателю при помощи художественного приема «мир глазами ребенка». Если в «Дэвиде Копперфильде» благодаря материнской заботе в детстве, герой приходит к идее христианского прощения, то в «Холодном доме» и «Больших надеждах» ощущается онтологическое разочарование. В поздних романах писатель показывает не только жестокость капиталистического общества, но изображает Бога как некоего судью или лорд-канцлера, управляющего судебным процессом и выносящего вердикт, который предусматривает наказание без права переписки. Неверие в возможность прощения приводит к духовно-нравственной гибели героев.

Художественный прием «мир глазами ребенка» позволяет обнажить искаженную систему ценностей взрослых героев. В своих романах Ч. Диккенс доказывает необходимость любви и прощения в человеческой жизни, подчеркивает проблему ответственности взрослых за судьбы детей. Кроме того, чувство эмпатии, которое пробуждает Диккенс, должно восстанавливать систему моральных ценностей и делать читателя неравнодушным к страданиям детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 480 с.
2. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман // Об искусстве. – СПб. : Искусство – СПб, 1998. – С. 250–264.
3. Бахтин, М.М. Автор и герой в эстетической деятельности / М.М. Бахтин // Собр. соч. : в 7 т. – М. : Русские словари : Языки славянской культуры. – Т. 1. – 957 с.
4. Флоренская, Т.А. Мир дома твоего. Человек в решении жизненных проблем / Т.А. Флоренская. – М. : Русский хронограф, 2009. – 480 с.
5. Элиаде, М. Аспекты мифа / М. Элиаде. – М. : Академический проект, 2010. – 251 с.
6. Лосев, А.Ф. Форма – Стиль – Выражение / А.Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1995. – 944 с.
7. Маркс, К. Полное собрание сочинений : в 50 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Гос. изд-во полит. лит., 1958. – Т. 10. – 772 с.
8. Вильсон, Э. Мир Чарльза Диккенса / Э. Вильсон. – М. : Прогресс, 1975. – 318 с.
9. Хайдеггер, М. Исток художественного творения / М. Хайдеггер ; пер. с нем. А.В. Михайлова. – М. : Академический проект, 2008. – 528 с.
10. Диккенс, Ч. Письма 1855–1870 / Ч. Диккенс // Собр. соч. : в 30 т. – М. : Гос. изд-во худ. лит., 1963. – Т. 30. – 368 с.
11. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – М. : Школа-Пресс, 1996. – 336 с.
12. Сильман, Т.И. Диккенс : очерки творчества / Т.И. Сильман. – М., 1958. – 406 с.

13. Мельников, И. О чем всегда говорили волны / И. Мельников // *Детская литература*. – 1973. – № 6. – С. 46–48.
14. Катарский, И.М. Диккенс / И.М. Катарский. – М., 1960. – 270 с.
15. Мартьянова, С.А. Персонаж в художественной литературе / С.А. Мартьянова. – М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 1991. – 23 с.
16. Шкловский, В.Б. Ощущение неустроенности мира у Диккенса / В.Б. Шкловский // *Повести в прозе*. – М., 1966. – Т. 1. – С. 223–225.
17. Пыпин, А.Н. Современный английский роман Диккенса и Теккерея / А.Н. Пыпин // *Современник*. – СПб., 1864. – Т. 105. – № 11–12. – С. 345–385.
18. Forster, J. *The life of Charles Dickens* / J. Forster. – Boston : JAMES R. OSGOOD & COMPANY (LATE TICKNOR & FIELDS, AND FIELDS, OSGOOD, & CO.), 1875. – Vol. III. – 600 p.
19. Гениева, Ю.Е. Великая тайна / Ю.Е. Гениева // *Тайна Чарльза Диккенса* : сб. ст. – М. : Книжная палата, 1990. – С. 9–59.
20. Юнг, К.Г. Душа и миф: шесть архетипов / К.Г. Юнг. – Киев, 1996. – 385 с.
21. Диккенс, Ч. Жизнь Дэвида Копперфильда, рассказанная им самим / Ч. Диккенс // *Собр. соч.* : в 30 т. – М. : Гос. изд-во худ. лит., 1959. – Т. 15. – 526 с.
22. Диккенс, Ч. Холодный дом / Ч. Диккенс // *Собр. соч.* : в 30 т. – М. : Гос. изд-во худ. лит., 1960. – Т. 17. – 560 с.
23. Диккенс, Ч. Холодный дом / Ч. Диккенс // *Собр. соч.* : в 30 т. – М. : Гос. изд-во худ. лит., 1960. – Т. 18. – 578 с.
24. Мелетинский, Е.М. Заметки о творчестве Достоевского / Е.М. Мелетинский. – М. : Изд. центр РГГУ, 2001. – С. 134–148.
25. Диккенс, Ч. Жизнь Дэвида Копперфильда, рассказанная им самим / Ч. Диккенс // *Собр. соч.* : в 30 т. – М. : Гос. изд-во худ. лит., 1959. – Т. 16. – 511 с.
26. Miller, H. *Dickens: the world of his novels* / H. Miller. – Cambridge, Mass. : Harvard University Press., 1986. – 319 p.
27. Набоков, В. Чарльз Диккенс «Холодный дом» / В. Набоков // *Лекции по зарубежной литературе*. – СПб. : Азбука-классика, 2010. – С. 113–196.
28. Диккенс, Ч. Большие надежды / Ч. Диккенс // *Собр. соч.* : в 30 т. – М. : Гос. изд-во худ. лит., 1960. – Т. 23. – 519 с.
29. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже – М. : РИМИС, 2008. – 448 с.
30. Сурожский, А. Человек перед Богом / А. Сурожский. – М. : Паломникъ, 2001. – 384 с.
31. Льюис, К.С. Чудо / К.С. Льюис. – М. : Эксмо, 2011. – 304 с.
32. Левитан, Л.С. Сюжет в художественной системе литературного произведения / Л.С. Левитан, Л.М. Цилевич. – Рига : Зинатне, 1990. – 512 с.

Babuk A.V. The Concept of World of the Characters in Ch. Dickens' Novels in the Light of the Literary Device «the World by Child's Eyes»

This research is devoted to the world and man's conception in Ch. Dickens' novels about children, where a child is in the capacity of a narrative instance. Such peculiarities of child's consciousness as egocentrism, figurativeness and thinking mythologization are revealed in the article. The process of myth, idyll and emotion-votional formation in the main characters' (David Copperfield, Esther Sammerson & Pip) minds under the influence of upbringing and social environment are disclosed. The positive and negative images functions according to children's beliefs and based on their tutors' and friends' notions are examined. The line of grotesque and gloomy evolution of the literary device «the world by child's eyes» based on the novels' texts is discovered. The research results can be used in children's psychology understanding optimization and in the pedagogical psychology as well as in the teaching of such disciplines as «Literature theory», «English literature history».

УДК 811.161.1'373.46:32

Фазели Пуя

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПРОИЗВОДНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ С ЭЛЕМЕНТОМ *ПОЛИТ-* В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ

Рассматриваются способы образования однословных политических терминов с общим деривационным компонентом *полит-* в современной политической терминологии. Выделены структуры и словообразовательные модели.

Введение

Обширная разветвленность политической терминологии, активно развивающейся в конце XX – начале XXI вв. в связи с глобальной политизацией всех общественных и государственных сфер жизни современного общества, выдвигает задачу исследования данного терминологического поля. Важную часть политической терминологической системы составляют однословные политические термины языковые (зафиксированные в специальных словарях), и речевые (функционирующие в политических текстах), с общим компонентом *полит-*, представляющие собой сложный словообразовательный комплекс (около 400 единиц) [1, с. 67; 2, с. 14]. Недостаточная степень исследования данного пласта политических терминов определила целевую направленность работы – изучение способов и средств образования. Источником языкового материала послужили лингвистические словари разных типов современного литературного русского языка, а также тексты политического дискурса [3–9].

Образование терминов с одной мотивированной основой

Основным способом деривации терминов с одной мотивированной основой является морфологический. Аффиксацией производятся термины, которые по лексикограмматическому признаку включаются в состав существительных, прилагательных, глаголов, наречий.

Суффиксальный способ. *Образование имен существительных.* Имена существительные, мотивированные основами имен существительных, представлены производными, которые относятся к категориям лица, процесса, профессий, сфер деятельности:

1.1. Лицо по отношению к сфере его деятельности принадлежности к обществу, научному направлению или идеологическому течению. Для номинации *политик*, *политикан* в качестве мотивирующего выступает немотивированное существительное *политика* (*политика* → *полит -ик*); *политикан* (*политик-ан*) [10, с. 784]. Следующие дериваты мотивированы производными словами: *политпросвет* → *политпросвет-чик*; *политотдел* → *политотдел -ец*; *политбюро* → *политбюр -овец*; *политбеседа* → *политбесед-чик*; *политпросветработа* → *политпросветработ -ник*; *политработа* → *политработ -ник*.

Модифицированное значение женскости (соотносительный коррелят номинации, обозначающей лицо мужского пола): *политикан* → *политикан -ш-а*; *наэпман* → *наэпман-ш-а*; *политикан* → *политикан-к-а*; *политпросветчик* → *политпросвет-чиц-а*.

1.2. Категория процесса, сферы деятельности представлена производными *политизация*, *политиканство*. Первое слово образовано при помощи суффикса *-изациј-*: (*политика* → *полит-изациј-а*). Термин имеет словообразовательное значение «действие

Научный руководитель – Л.Г. Мошенская, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка Белорусского государственного университета

или состояние, характеризующееся отношением к какому-нибудь предмету, явлению [11, с. 65]. Термин *политиканство* имеет двойную мотивацию, и в зависимости от словообразовательной базы может относиться к разным словообразовательным типам и, следовательно, иметь разные словообразовательные значения:

1) словообразовательная база – основа имени существительного: *политикан* → *политикан-ств-о* (производное имеет значение «сфера занятий, поведение какого-нибудь лица; общественно-политическое, научное, религиозное направление или иное направление, представленное таким лицом» [11, с. 64]);

2) словообразовательная база – глагол: *политиканить* → *политикан-ств-о* (номинация имеет словообразовательное значение «поведение или деятельность» [12]).

От основ имен прилагательных образуются политические термины со значением «непроцессуальный признак, названный мотивирующим прилагательным»: *политичный* → *политичн-ость*, «дипломатичность, предусмотрительность»; *политизированный* → *политизированн-ость*, *аполитичный* → *аполитичн-ость*, *неполитичный* → *неполитичн-ость*.

Образование имен прилагательных. Производные термины относятся к категории качеств, свойств и мотивируются именами существительными и реже – глаголами. Для большинства имен прилагательных, образованных от существительных, характерно словообразовательное значение «свойственный тому, относящийся к тому или состоящий из того, что названо мотивирующим существительным». Существительные, мотивирующие прилагательные, относятся к разным семантическим классам:

а) абстрактным именам существительным, называющим свойство, профессию, род деятельности, общественное и идеологическое течение [11, с. 281]: *политика* → *полит-ическ-ий*; *политпросвет* → *политпросвет-ск-ий*; *аполитизм* → *аполит-ичн-ый* и *аполит-ическ-ий*; *геополитика* → *геополитич-еск-ий*; *нэп* → *нэп-овск-ий*; *политология* → *политологи-чesk-ий*; *политикоэкономика* → *политикоэконом-ическ-ий*; *этнополитика* → *этнополитич-еск-ий*;

б) именем существительным с конкретным, предметным значением: *политотдел* → *политотдель-чesk-ий* и вторая мотивация: *политотделец* → *политотдельч-еск-ий* [10, с. 784]; *политбюро* → *политбюр-овск-ий*;

в) именем существительным со значением лица: *политик* → *политич-н-ый*, «дипломатичный, предусмотрительный, тот, кто обладает тактом в общении с людьми»: *политикан* → *политикан-ск-ий*; *нэпман* → *нэпман-ск-ий*.

От основы бесприставочного глагола несовершенного вида образовано прилагательное *политизированный* (*политизировать* → *политизирова-нн-ый*) с словообразовательным значением «отнесенности к процессу, названному мотивирующим глаголом» [11, с. 90]. Производное может иметь также значение «такой, который был объектом процесса» (*политизированная ситуация, политизированный процесс* и др.). От основы приставочного двухвидового глагола *деполитизировать* образовано слово *деполитизирова-нн-ый*; от глагола совершенного вида *заполитизировать* образуется причастие: *заполитизировать* → *заполитизирова-нн-ый*.

Образование наречий. Наречия с деривационным компонентом *полит-*, мотивированные прилагательными, обозначают тот же признак, что и мотивирующее слово: *политический* → *политическ-и*; *аполитический* → *аполитическ-и*; *аполитичный* → *аполитичн-о*; *политичный* → *политичн-о*; *неполитичный* → *неполитичн-о*.

Образование глаголов. Единичные глаголы с элементом *полит-*, мотивированные существительными, относятся к категории процессов, действий: *политикан* → *политика-и-ть*; *политика* → *полит-изирова-ть*; *политиканство* → *политиканств-ова-ть*. Для глагола *политиканствовать* возможна иная мотивационная база: *политикан* → *политикан-ствова-ть*.

Префиксальный способ. Префиксальный способ используется при образовании существительных, прилагательных и глаголов с помощью формантов *де-*, *а-*, *за-*, *с-*, *не-*.

Приставка *де-* (лат.) употребляется при производстве существительных: *де + политизация*; *де + политизированность*; глаголов: *де + политизировать*; *де + политизироваться*. Существительные и глаголы, образованные при помощи префикса *де-* называют действие, противоположное тому, которое названо мотивирующим словом [13, с. 208–359] и относятся к категории процессов и действий.

Приставка *а-* (греч.) используется при образовании существительных: *а + политичность*; прилагательных: *а + политичный*, *а + политический*. Термины приобретают словообразовательное значение «отсутствие того, что названо мотивирующим словом» [11, с. 235, 304] и включаются в категорию качеств, свойств.

Префикс *за-* употребляется при производстве глаголов: *за + политизировать*, *за + политизироваться*. Причем глагол *заполитизироваться* может иметь иную мотивационную базу и иной способ образования *заполитизировать* → *заполитизироваться* (постфиксальный). Производные глаголы имеют значение «довести кого-чего-либо до нежелательного состояния посредством действия, названного мотивирующим глаголом» [13, с. 360].

Приставка *с-* вычленяется в составе глагола *сполитиковать* (*с + политиковать*) (устар.) «поступить остро, ответить уклончиво» [14, II, с. 200]. Глагол имеет словообразовательное значение «однократно совершить действие, названное мотивирующим глаголом» [13, с. 374]. Производное относится к категории процессов и действий.

Приставка *не-* употребляется при деривации термина *неполитичность*. Дериват имеет двойную мотивацию. Мотивационной основой может служить как имя существительное *неполитичность* → *не-политичность*, так и прилагательное *неполитичный* → *неполитичн-ость*. При этом *неполитичность-1* и *неполитичность-2* приобретают разные словообразовательные значения и относятся к разным словообразовательным способам: дериват *неполитичность-1* имеет значение «отсутствие того или противоположность тому, что названо мотивирующим словом и образован префиксальным способом»; *неполитичность-2* приобретает значение «непроцессуальный признак, названный мотивирующим прилагательным» и образован суффиксальным способом. Термин имеет словообразовательное значение «отсутствие того или противоположность тому, что названо мотивирующим словом» [13, с. 228] и входит в состав лексико-семантической категории качеств, свойств.

Префиксально-суффиксальный и постфиксальный способы непродуктивны при производстве политических терминов с элементом *полит-*. В исследованном материале представлены 4 производных, образованных префиксально-суффиксальным способом: термины-существительные, мотивированные существительным *политика*: *а-политиц-изм*; *а-полит-изм*; термины-наречия, мотивированные прилагательными: *нэповский* → *по-нэповск-и*; *нэпманский* → *по-нэпманск-и*. Наречия совмещают значение, присущее мотивирующему прилагательному, и значения наречия как части речи. Производные входят в лексико-семантическую категорию качеств, свойств.

Постсуффиксальным способом образованы глаголы: *политизировать* → *политизировать-ся*; *сполитиковать* → *сполитиковать-ся*.

Субстантивация. Способом субстантивации (морфолого-синтаксический способ) [15, с. 158] возникают новые слова в результате перехода слова или отдельной словоформы в другую часть речи [16, с. 169]. Данным способом образованы терминологические единицы, мотивированные прилагательными с одной корневой морфемой: *политический* (прил.) → *политическ-ий* (сущ. муж. рода); *политическая* (прил.) → *политическ-ая* (сущ. жен. рода); сложным прилагательным с двумя корневыми морфемам: *ссылнополитический* (прил.) → *ссылнополитическ-ий* (сущ. муж. рода); сложносокра-

ценным прилагательным: *политзаключенный* (прил.) → *политзаключенн-ый* (сущ. муж. рода). Производные входят в лексико-грамматическую категорию лица и составляют два словообразовательных типа, продуктивных в общелитературном словообразовании.

Образование терминов, имеющих в своем составе более чем одну мотивированную основу

Образование слов с элементом *полит-*, мотивированные двумя (редко тремя) словами представлены следующими способами производства: 1) сложением (или чистым сложением) [13, с. 139; 17, с. 54]; 2) сложением со связанным опорным компонентом преимущественно интернационального характера; 3) сращением; 4) аббревиацией.

1. По способу соединения компонентов чистое сложение может быть тематическим (соединение одной или нескольких основ с помощью соединительного элемента с самостоятельным словом), атематическим (сложение самостоятельных знаменательных слов без помощи материально выраженного интерфикса).

1.1. Тематическое сложение с использованием материально выраженного интерфикса действует в сфере производства сложных прилагательных и единичных существительных. Производные относятся к шести терминологическим словообразовательным типам, в которых компоненты сложного слова связаны соединительной связью и соотносятся с соединительными словосочетаниями.

1.1.1. Терминообразующий тип «прилагательное + интерфикс *-o-* + прилагательное»: в качестве первого компонента выступают основы имен прилагательных, которые соединяются с вторым компонентом «*политический*» при помощи интерфикса *-o-*, например: *военно-политический*, *общественно-политический*, *идейно-политический*, *культурно-политический*, *массово-политический* и др.

1.1.2. Терминообразующий тип «прилагательное + интерфикс *-e-* + прилагательное»: в качестве первого компонента выступают основы имен прилагательных, которые соединяются с вторым компонентом «*политический*» при помощи интерфикса *-e-*: *внешн-е-политический*, *внутренн-е-политический*, *общ-е-политический*. Словарь Б.З. Букчиной и Л.П. Калакуцкой рекомендует писать данные производные слитно [18–19].

1.1.3. Терминообразующий тип «прилагательное + интерфикс *-и-* + прилагательное»: в качестве первого компонента используется прилагательное *политический*, опорный компонент выражен другим относительным прилагательным. Сложные термины имеют полуслитное написание: *политически-агитационный*, *политически-правовой*, *политически-радикальный*. В структурном отношении они занимают пограничное положение между соответствующими терминологическим словосочетаниями типа *политически сильный*, *политически однородный* и др. В приведенных терминах опорное прилагательные *правовой*, *агитационный*, *радикальный* относятся к разряду относительных, первый компонент также является относительным прилагательным, следовательно, и сложное прилагательное должно иметь полуслитное написание *политически-правовой*, *политически-радикальный*, но в массиве производных с элементом *политически* независимо от грамматического разряда опорного прилагательного предпочитается раздельное написание, как в словосочетании [18–19].

1.1.4. Терминообразующий тип «прилагательное + интерфикс *-o-* + прилагательное + интерфикс *-и-* + прилагательное» представлен одной терминологической единицей с тремя корневыми морфемами, восходящей к словосочетанию адъективной структуры «ААА»: *общественно-политически-нравственный* [19].

1.1.5. Терминообразующий тип «существительное + интерфикс *-o-* + прилагательное»: в качестве первого компонента употребляется основа существительного *политика*, которая присоединяется ко второму компоненту, относительному прилагатель-

ному, с использованием интерфикса *-o-*, например: *политико-разумный*, *политико-исторический*, *политико-экономический* и др.

1.1.6. Терминообразующий тип «существительное + интерфикс *-o-* + существительное»: тип непродуктивный при образовании терминов-существительных с элементом *полит-*. Он отражен в дериватах *политикоэконом* и *политикоэкономист*.

1.2. *Атематическое словосложение* представлено терминообразующим типом «существительное + существительное» – сложение самостоятельных знаменательных слов без помощи материально выраженного интерфикса. Этот способ в русском литературном языке охватывает составные имена существительные, которые занимают промежуточное место между сочетанием слов и одним производным словом. В качестве первого определяемого компонента составного существительного используется слово *политик*, присоединяющийся к другому определяющему существительному: *политик-неформал*, *политик-демократ*, *политик-интеллектуал* и др.

2. *Сложения со связанным опорным компонентом* преимущественно интернационального характера представлены четырьмя терминообразующими типами.

2.1. Терминообразующий тип «связанная основа + существительное»: опорный компонент *политика* равен самостоятельному слову, в качестве компонента, предшествующего опорному, используется связанный компонент интернационального характера (т.н. интернациональные элементы): *этнополитика* (этно – относящийся к народу); *геополитика* (гео – относящийся к земле); *демополитика* (демо – относящийся к множеству людей, населению); *экополитика* (эко – относящийся к экологии); *агрополитика* (агро – относящийся к агрономии); *экономполитика* (эконом – относящийся к экономике); *биополитика* (био – относящийся к биологии); *европолитика* (евро – относящийся к Европейскому Союзу); *субполитика* (суб – «неосновной») – политика, существующая вне обычной партийной политики). Термин *этногеополитика* имеет два связанных компонента интернационального характера.

2.2. Терминообразующий тип «существительное + связанная основа». Данный терминообразующий тип представлен дериватом *нэп-ман* (*-ман* – лицо по профессиональному занятию).

2.3. Терминообразующий тип «существительное + интерфикс *-o-* + связанная основа». В функции первого определяющего компонента используется основа *полит-*, которая соединяется со связанными интернациональными основами *-лог* – лицо по профессиональному занятию (*полит-о-лог*), *-логия* – название науки (*полит-о-логия*).

2.4. Терминообразующий тип «связанная основа + прилагательное». В качестве первого компонента используется связанная основа *социо-* (относящийся к обществу), которая соединяется со вторым компонентом *политический* (*социополитический*).

3. *Сращение*. Способ и отличается от сложения тем, что слова, образованные этим способом, во всех своих формах по морфемному составу полностью тождественны составу синонимического словосочетания [13, с. 39]. Он используется при образовании сложных имен прилагательных с элементом *полит-* и реализуется в терминообразующем типе «наречие + прилагательное»: *внутри политический* → *внутриполитический*; *около политический* → *околополитический*; *остро политический* → *острополитический*. Между определяемым компонентом *политический* и определяющими наречиями существуют подчинительные отношения (связь примыкания).

4. *Аббревиация*. В исследованном материале сокращенные и сложносокращенные образования с элементом *полит-* представлены следующими структурными типами: 1) аббревиатурами инициального типа; 2) слоговые аббревиатуры; 3) аббревиатурами из сочетаний начальных частей слов с целыми словами; 4) аббревиатурам из сочетаний начальных частей слов с формой косвенного падежа существительного. Аббревиатуры извлечены из словарей и электронных ресурсов [20–22].

1. *Аббревіатуры ініцыяльнага тыпа*, прадстаўляючыя сабой сокращенные многокомпонентные названия политических организаций, учреждений, политических документов, номинации лиц, занимающихся политической деятельностью и др., подразделяются на три подтипа:

1.1. Буквенные аббревиатуры, состоящие из названий начальных букв слов, входящих в исходное словосочетание: *ГКП* [гэ-ка-пэ] – Государственная кадровая политика, *НТП* [эн-тэ-пэ] – начальник технической политики, *МСГПП* [эм-эс-гэ-пэ-пэ] – Международное соглашение по гражданским и политическим правам и др.

1.2. Звуковые аббревиатуры, состоящие из сочетаний начальных звуков слов, входящих в исходное словосочетание, т.е. читаемые как обычное слово. Например: *МАСП* – Международная ассоциация советских политзаключенных; *ОНВЭП* – основные направления внешнеэкономической политики; *РЭП* – региональная экономическая политика; *ЦЭПИ* – Центр эмпирических политических исследований и др.

1.3. Буквенно-звуковые (смешанные) аббревиатуры, состоящие из названий начальных букв и из начальных звуков слов, входящих в исходное словосочетание. Например: *ЦБППиД* [цэ-бэ-п’:-и-д] – Центристский блок политических партий и движений, *КВВПАУ* [к-вэ:-п-а-у] – Курганское высшее военно-политическое авиационное училище и др.

2. *Слоговые аббревиатуры*, состоящие из сочетаний начальных частей слов, входящих в исходное словосочетание: *политэкс* – полит(ическая) экс(пертиза): сокращенное название научного журнала в области политологии (СПбГУ с 2005 г.); *сибполитпросвет* – Сиб(ирский) полит(ико-)просвет(ительный комитет); *окополит* – полит(отдел) ок(руга).

3. *Аббревиатуры из сочетаний начальных частей слов с целыми словами*. В исследованном материале мотивирующей базой данного типа аббревиатур являются двухкомпонентные и трехкомпонентные терминологические единицы с зависимым прилагательным *политический* (*политическая экономия, политическое управление* и др.). Сложносокращенные слова, состоящие из сочетания начальной части слова *политический* – *полит-* (первый компонент) с целым словом (опорный компонент), делятся на две группы:

3.1. Аббревиатуры с опорным компонентом именем существительным подразделяются на четыре разряда: а) как мотивирующее используется двухкомпонентное словосочетание модели АН: *политэкономия, политучеба, политчас, политкризис, политкарьера, политрынок, политобозреватель* и др.; б) в качестве мотивирующего используется двухкомпонентное словосочетание модели АН со сложным прилагательным в функции определяющего компонента: *политпросветработа, политпросветработник, комполитсостав*; в) мотивирующим словосочетанием является трехкомпонентное словосочетание модели ААН (оба прилагательных подвергаются усечению с последующим присоединением к опорному существительному: *политпросветработа* – полит(ико-)просвет(ительная) работа; *политпросветотдел* – полит(ический) просвет(ительский) отдел; *госполитуправление* – Гос(ударственное) полит(ическое) управление); г) в качестве опорного компонента используется термин *политика*, определяемый компонент представлен начальными частями слов *нац(иональный), инвест(иционный), пром(ышленный)*: *нацполитика, инвестполитика, промполитика* (сложносокращенные слова с элементом *полит-* относятся к высокопродуктивной модели, а с компонентами *евро-, нац-, инвест-* – к продуктивным).

3.2. Аббревиатуры с опорным компонентом именем прилагательным: в качестве первого компонента выступает начальная часть прилагательного *политический* – *полит-* (относящийся к политике), которая присоединяется к опорному компоненту прилагательному (или причастию), например: *политпленный; политзаключенный; политпрофессиональный; политкорректный; политэкономический; политссылный*.

4. Аббревиатуры из сочетаний начальных частей слов с формой косвенного падежа существительного: мотивирующими сочетаниями данного типа аббревиатур являются трехкомпонентные (NA^2N^2) и четырехкомпонентные (ANA^2N^2) словосочетания: *Минагрополитики* – Мин(истерство) агр(арной) политики; *Минстройполитики* – Мин(истерство) строи(тельной) политики; *Госкомпромполитики* – Гос(ударственный) ком(итет) пром(ышленной) политики.

Заключение

Таким образом, при образовании политических терминов с компонентом *полит-* использованы почти все основные способы деривации современного русского литературного языка: суффиксальный, префиксальный, префиксально-суффиксальный, постфиксальный, морфолого-синтаксический, чистое сложение (тематическое и атематическое), сращение и аббревиация. Производные политические термины по лексико-семантическому признаку относятся к категориям лица; качеств и свойств; предметов и явлений; процессов и действий. В совокупности они представляют 46 словообразовательных типов, большинство из которых относятся к продуктивным. Терминотворчество политических лексем с элементом *полит-* строится на базе словообразования общелитературного языка. Отличия между терминообразованием и общелитературным словообразованием наблюдается лишь в специализации и в преимущественном использовании ряда словообразовательных моделей в исследованной терминологической лексике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головин, Б.Н. Лингвистические основы учения о терминах / Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин. – М. : Высшая школа, 1987. – 104 с.
2. Гвоздович, Г.А. Грамматическая терминология русского белорусского языков: истоки, структура, функционирование. – Минск : Изд-во БГУ, 2008. – 167 с.
3. Большой экономический словарь / под ред. А.Н. Азрилияна. – М. : Ин-т новой экономики, 2008. – 1472 с.
4. Большой энциклопедический словарь / Глав. ред. А.М. Прохоров. – М. : Большая рос. энцикл. – СПб. : Норинт, 2004. – 1452 с.
5. Большой энциклопедический словарь : Философия. Социология. Религия. Эзотеризм. Политэкономика / Глав. науч. ред. и сост. С.Ю. Солодовников. – Минск, 2002. – 1007 с.
6. Краткий политический словарь. – М. : Госполитиздат, 1953. – 1128 с.
7. Краткий политический словарь / В.П. Абаренков [и др.]. – М. : Политиздат, 1989. – 623 с.
8. Новейший политологический словарь / Д.Е. Погорелый, В.Ю. Фесенко, К.В. Филиппов. – Ростов/нД : Феникс, 2010. – 319 с.
9. Современный словарь по политологии / В.А. Мельник. – Минск : Книжный дом, 2004. – 638 с.
10. Тихонов, А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. – М. : Русский язык, 1985. – Т. 1 – 856 с.
11. Краткая русская грамматика. – М. : Русский язык, 1989. – 640 с.
12. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1939. – Т. 3.
13. Русская грамматика. – М. : Наука, 1980. – Т. 1 – 789 с.
14. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М. : Изд-во «Русский язык», 2000. – Т. 1–2.
15. Виноградов, В.В. Вопросы современного русского словообразования / В.В. Виноградов // Избр. труды. Исследования по русской грамматике. – М., 1975. – С. 155–165.

16. Земская, Е.А. Современный русский язык. Словообразование / В.А. Земская. – М. : Просвещение, 1973. – 304 с.
17. Лопатин, В.В. Русская словообразовательная морфемика: проблемы и принципы описания / В.В. Лопатин; АН СССР, Ин-т рус. яз. – М. : Наука, 1977. – 315 с.
18. Букчина, Б.З. Слитно или отдельно? : опыт словаря-справочника / Б.З. Букчина, Л.П. Калакуцкая. – М. : Русский язык, 1985. – 876 с.
19. Букчина, Б.З. Слитно или отдельно? : опыт словаря-справочника / Б.З. Букчина, Л.П. Калакуцкая. – М. : Русский язык, 2004. – 944 с.
20. Словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sokr.ru/полит/>. – Дата доступа: 18.03.2012.
21. Словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sokr.ru/политическ/>. – Дата доступа: 18.03.2012.
22. Список аббревиатур [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Список_аббревиатур. – Дата доступа: 18.03.2012.

***Fazeli Pooya* Ways of Formation of Derivative Political Terms with Element Polit- in Modern Russian Literary Language**

The paper describes ways of formation of one-word political terms with common derivational component polit- in modern political terminology. Structures and derivational models are identified.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 21.06.2012

УДК 821. 161. 3:82

М.І. Яніцкі

**АДЛЮСТРАВАННЕ РЭАЛЬНАГА І ПРЭАЛЬНАГА СВЕТУ
Ў АПОВЕСЦІ-ФАНТАСМАГОРЫІ А. КАЗЛОВА «Я І ПРАРОК-УРОДКА»**

У артыкуле асэнсоўваецца праблема ўплыву еўрапейскага мастацтва слова на беларускую прозу пачатку ХХІ ст. на прыкладзе аповесці-фантасмагорыі Анатоля Казлова «Я і Прарок-Уродка». Аўтар даследуе тэматычную і жанравыя адметнасці твора, вывучае яго маральна-этычную праблематыку. Найбольш увагі ў артыкуле надаецца аналізу мастацкіх сродкаў выяўлення ўмоўнага свету, створанага фантазіяй аўтара.

Беларуская проза канца ХХ – пачатку ХХІ стст. развіваецца ў шматвектарных накірунках як у зместавым, так і ў стылёвым планах. Відаць, тэрміны традыцыя і нава-тарства, якімі працяглы час карысталася літаратуразнаўства для ацэнкі мастацкіх з’яў і працэсаў, на сённяшні дзень не здольныя ў поўнай ступені з навуковай дакладнасцю і глыбінёй адлюстраваць творчыя пошукі мастакоў слова.

Сучасная беларуская проза, як, урэшце, і сусветнае мастацтва слова, імкнецца да ўніверсальнасці, дзе вольна і гарманічна карэлююць не толькі класічнае і мадэрнавае, але і роды, віды, жанры літаратуры, рэальнае і ўяўнае, матэрыяльнае, аб’ектыўнае і ірацыянальнае, суб’ектыўнае. Нельга не адзначыць і ўплыў еўрапейскага прыгожага пісьменства на айчынную літаратуру. На канец ХХ ст. прыйшоўся ўсплёск цікавасці мастакоў слова да незвычайнага, ірэальнага, фантастычнага і распаўсюджвання ў прозе філасофіі і эстэтыкі постмадэрнізма. Пісьменнікі звярнуліся да такіх метадаў і жанраў, як касмагонія, абсурд, фантасмагорыя, утопія, прытча, гратэск, міфалагізацыя, містыка.

Творы Анатоля Казлова пераканальна ілюструюць вышэй згаданую тэндэнцыю прыгожага пісьменства (і не толькі) сучаснасці. Нягледзячы на тое, што ў апошні час пісьменнікі ўсё часцей звяртаюцца да жанраў мініяцюры, замалёўкі, эсе, ў беларускай прозе па-ранейшаму вядучае месца займаюць апавяданне, аповесць і раман. Менавіта творы гэтых жанраў і склалі кнігу Анатоля Казлова «Юргон» (2006 г.).

Цікавымі па змесце і форме, па завуаляванай аўтарскай пазіцыі з’яўляюцца ў кнізе пісьменніка аповесці «Я і Прарок-Уродка» і «Раздарожаны саракоўнік». У сваіх творах аўтар па-філасафску ацэньвае грамадска-сацыяльныя працэсы сённяшняга дня, удумліва ўглядаецца ў мінулае. Асноўнай адметнасцю аповесцей з’яўляецца элемент супярэчнасці ў змесце і ў форме.

Па-сутнасці, сэнсавая дамінанта першай аповесці-фантасмагорыі – гэта мастацкае адлюстраванне аднаго з асноўных законаў філасофіі – закона барацьбы і адзінства супрацьлегласцей. Удумаем ся ў паратэкстуальную назву першай аповесці: *Я* (як рэальная субстанцыя) і *Прарок-Уродка* (як нешта звышнатуральнае, таемнае). І так на працягу ўсёй аповесці. Для вырашэння ідэйна-мастацкай задумы аўтар прафесійна выкарыстоўвае прыём кантрастнасці вобразаў. Спакойнай, ураўнаважанай, па-свойму мудрай у паводзінах Лары пісьменнік супрацьпастаўляе бесклапотную гарэзлівую Наталю, і, наадварот, шчыраму ў пачуццях, ахвярнаму ў каханні Андрэю – Лару, якая не змагла зберагчы ўзаемнасць пачуццяў і ў фінале твора здрадзіла каханаму. Стомленаму ад гарадскога тлуму сталічнаму інтэлігенту Васілю, які ад безвыходнасці паціху співаецца, ў аповесці супрацьпастаўлены рабочы мотавелазавода Мікалай, які асуджае інтэлігенцыю за беспрынцыпнасць і палахліваць.

Адзінства супярэчнасцей большасць персанажаў аповесці, сцвярджаючы аўтарскую светапоглядную пазіцыю, успрымаюць як неабходную ўмову чалавечага жыцця, наканаванасці лёсу, увогуле рэчаіснасці. Так, прывід старой цыганкі апантана даводзіць

думку, што толькі ў адзінстве чорнага і белага, сапраўднага і ўяўнага, добрага і злага выяўляецца сутнасць светабудовы: «Калі прыходзіць час ночы, дзень саступае ёй дарогу, і наадварот. Вось у гэтым сіла!» [1, с. 167].

Асноўная ж супярэчнасць аповесці – у дзвюх, здавалася б, узаемавыключальных зместавых пластах, сюжэтных лініях. Першая апавядае чытачу зусім рэальную гісторыю жыцця, кахання, лёсу аспіранта сталічнага Інстытута літаратуры Андрэя. Другая ж – малюнкi ірацыянальнага свету, створаныя фантазіяй аўтара. Адзначым, што хоць у аповесці яны і выдзяляюцца як асобныя главы, але ўспрымаюцца чытачом як адзінае цэлае, аб'яднанае аўтарскай задумай і адпаведным развіццём сюжэта.

Рэальны свет жыцця сталічных аспірантаў намаляваны аўтарам адначасова іранічна і шчымліва-балюча (ізноў супярэчнасць!). Тонкая іронія і дакладнасць апісання заўсёды выклікаюць цікавасць да твора і павагу да аўтара ў інтэлектуальнага чытача. У творы гэта прысутнічае: адчуваецца, што шмат якія факты і падзеі аповесці з'яўляюцца рэмінісцэнцыямі з біяграфіі і назіранняў аўтара. Прываблівае мастацка-стылёвая і моўная палітра прозы пісьменніка. Ужо ў першай главе адчувальна імкненне аўтара да тыпізацыі (як правіла, прыкмета таленту празаіка). Усе персанажы твора, што збіраюцца ў таннай прадымленай кафэшцы з іранічнай назваю «Тамара з Галяю», сучаснаму чытачу знаёмыя і лёгка «пазнаюцца».

Андрэй – шчыры вясковы хлопец, аспірант, які пільна ўзіраецца ў жыццё, імкнецца разабрацца ў ім і ў людзях; аднойчы апёкшыся, ён марыць аб шчаслівай сям'і. Яго сяброўка Лара – з падобнай сямейнай «біяграфіяй», разумная прыгожая і загадкавая, як і ўсе жанчыны. Наталля, прыгажуня і веселуха, жыве па прынцыпе «каб было што ўспомніць». Стары халасцяк Васіль, вядучы на радыё, страціў цікавасць да гарадскога тлумнага жыцця – «суеты сует» – і свой сум лечыць гарэлкай. Коля-Мікалай, рабацяга, які не мае прыстойнага заробку і ва ўсіх сваіх злыбеднях вінаваціць інтэлігентаў накшталт Васіля. Афіцыянтка Тамара, жанчына пад сорок, якая працуе ў кафэ няведама з якіх часоў, прыветлівая і добрабычлівая на працы, няшчасная ў сям'і (ужо з каторым мужам разводзіцца).

Назіральнасць аўтара, майстэрства празаіка выяўляецца ў вастрыні, актуальнасці пастаўленых праблем. Найперш, гэта праблемы мегаполіса. Адной з асноўных, на думку аўтара, сёння з'яўляецца праблема дэпрэсіі, у тым ліку і сярод маладога пакалення. Яна выклікана многімі прычынамі: сацыяльнай неўладкаванасцю, шалёным тэмпам жыцця, маральнай дэградацыяй грамадства і г.д. Лара скардзіцца, што яна «баіцца класіся спаць», што «няма ніякага ратунку ад вар'яцкіх кашмараў» [1, с. 8]. Праблема ўскладняецца тым, што ў нашай краіне пра гэта «сорамна гаварыць», бо будзеш хадзіць з кляймо-меткай. Між тым у большасці мегаполісаў свету псіхалагічныя службы літаральна захлынаюцца ад патока кліентаў. Яшчэ адна прычына, што адцягвае паход да псіхолога мінчукоў, – гэта немагчымасць аплаціць паслугі доктара.

Таму з дэпрэсіяй змагаюцца кожны па-свойму. Большасць, як нашы героі, здымаюць стрэс у танных піцейных асяродках – барах і кафэ. Але аўтара болей непакоіць праблема падлеткавай наркаманіі, што квітнее ў горадзе, і неспешлівасць уладаў у прафілактыцы гэтай небяспечнай заразы: «Міліцыянты яшчэ не дадумаліся шнырыць па вуліцы між дамоў і вылоўліваць юных наркаманаў» [1, с. 159]. Героі твора не бачаць выйсця з рэалій «клопатаў і турбот, нервовых зрываў і сварак» [1, с. 159]. Тое, што прапануе Андрэй сваёй каханай («Я хачу занесці сваю Ларку ў Краіну Шчасця, дзе... ўсе людзі жывуць у згодзе і любові» [1, с. 162]), выглядае поўнай утопіяй.

Хвалюе аўтара і залішня палітызаванасць грамадства, якая, на яго думку, не дазваляе людзям у поўнай ступені адчуць маральную, эстэтычную асалоду ад жыцця, звужае іх сацыяльны і творчы патэнцыял, часта становіцца прычынай непрязных адносі-

наў паміж родзічамі, блізкімі і знаёмымі: «Хочаш не хочаш, а ад палітыкі мазгі закруцяцца і праз вушы палезуць» [1, с. 158]. Гуманістычны пафас аповесці выяўляецца і ў неабьякавай грамадзянскай пазіцыі галоўнага героя, яго спачуванні суайчыннікам, што апынуліся на дне сацыяльнага жыцця: «Куды ні зірнеш, паўсюль нястача. Я баюся ўжо хадзіць праз падземныя пераходы. Столькі там жабракоў, што сэрца крывёю заходзіцца, а ўсім не дапаможаш» [1, с. 158].

Зразумела ж, у цэнтры аповесці-фантасмагорыі – філасофскія разважанні аўтара, у тым ліку і на маральна-этычныя праблемы. Агульная філасофская канцэпцыя твора, бясспрэчна, экзістэнцыяльная. З самага пачатку твора аўтар даводзіць да чытача думку, што ад чалавека ў гэтым свеце мала што залежыць. Зусім не па віне Лары і Андрэя ў кожнага з іх не заладзілася сямейнае жыццё. Выпадак звёў іх, зрабіў адным цэлым, выпадак і разлучыў каханых. Так мы разважаем да таго часу, пакуль «жывем» разам з героямі ў рэальным свеце. Калі ж аўтар пераносіць нас у ірацыянальную прастору фантасмагорыі, яго пазіцыя канкрэтызуецца. Незвычайны свет, створаны аўтарам, нельга лічыць нечым прынцыпова новым, невядомым чытачу. «Такога вымыслу, які быў бы абсалютным прадуктам «творчай фантазіі», няма і не можа быць. Самы адчайны фантаст і візіянер не «творыць» свае вобразы, а складае, камбінуе, сінтэзуе іх з рэальных дадзеных» [2, с. 31].

Андрэй, які з'яўляецца выразнікам поглядаў пісьменніка, лічыць, што людзьмі кіруюць звышнатуральныя сілы. Іх вобразы ў сюжэтную тканіну твора ўрываюцца імгненна і нечакана для чытача (хоць ён і быў папярэджаны аўтарскім вызначэннем жанра твора – *фантасмагорыя*) яшчэ ў першай «рэалістычнай» главе. Слоўнікі трактуюць значэнне тэрміна фантасмагорыя як нагрувашчванне прывідных вобразаў, фантазій, уяўленняў; хаос, неразбярэха, гратэск.

Першая такая з'ява, з якой сутыкаецца чытач у аповесці, – гэта начныя «прыгоды» Лары і Андрэя. Маладая жанчына пакутуе ад кашмарных сноў, а Андрэй паталагічна баіцца аўторкаў, ноч якіх па-за яго воляй і памяццю ён праводзіць то на ўскрайку горада, то ля рэчкі. Так ненавязліва пісьменнік сцвярджае думку пра існаванне звышнатуральных сіл, больш таго, пра кантакты чалавека з імі.

Іншы (ірацыянальны, фантасмагарычны) план пачынаецца ў аповесці з другой главы. Для створанай пісьменнікам нерэальнай дзеі характэрна філасофская ўмоўнасць. Яна раскрывае перад аўтарам магчымасці іншасказання, нараджае мнагазначнасць вобразаў і сюжэтаў. Дзея ў творы становіцца мнагапланавай: чытач сочыць за канкрэтнымі падзеямі і ў той жа час ў сілу сваіх інтэлектуальных магчымасцей імкнецца пранікнуць у абагульнена-філасофскую сутнасць аповесці, зашыфраваную аўтарам. На працягу ўсяго твора чытача не пакідае адчуванне прыхаваных у тэксце загадак. Паспрабуем іх «разгадаць» з пункту гледжання сучаснага літаратуразнаўства.

У другой главе для стварэння ўмоўных вобразаў і сюжэта пісьменнік выкарыстоўвае прынцыпы *аналогіі і асацыяцыі*, а таксама прыёмы *інтэртэкстуальнасці*. Асноўная сюжэтная лінія гэтай часткі аповесці выбудавана ў адпаведнасці з пашыраным у сучаснай літаратуры прыёмам *гіпертэкстуальнасці*, калі аўтарам выкарыстоўваецца нейкі знаёмы чытачам матыў (у аповесці гэта матыў рэінкарнацыі – перасялення душ). Чалавек з табару, стары Ахрэмцій, якому прыйшоў час паміраць, ноччу, пад раніцу, убачыў Цыганку-прывід, сваю духоўную маці. Ратуючы сына, каб той не прадаў душу д'яблу, жанчына раіць старому, якога яна выкрала хлапчуком ў табар з карпацкага сля: «Шукай для сваёй душы цела дзіцяці тваёй крыві, а не цыганскай, цела адной з табою веры» [1, с. 168].

Філасофская ўмоўнасць, такім чынам, дазваляе аўтару у межах жанра фантасмагорыі аб'ядноўваць хрысціянскія матывы і паганскія вераванні. Вобразы табару, цыга-

ноў ва ўсходнееўрапейскай літаратуры адносяцца да архетыпічных і найперш сімвалізуюць нешта непазнанае, вандроўнае, насычанае своеасаблівай культурай і эстэтыкай. Цяжка не пагадзіцца з А. Коўтун, даследчыцай праблемы вымыслу ў сучаснай літаратуры, якая сцвярджае, што «заснаваным на вымысле сюжэтам уласціва архетыпічнасць, якую мы разумеем як пазнаваемасць, універсальнасць, пазачасавую значнасць сітуацый, якія адлюстроўваюцца ў творы» [3, с. 64].

Пэўную інтрыгу, цікавасць і нават элементы містыкі надае аповесці яшчэ адзін інтэртэкстуальны матыў – матыў адоранасці чалавека незвычайнымі здольнасцямі. Віртуальны кантакт старога цыгана з сямігадовым вясковым хлопчыкам Андрэем меў наступства: падлетак авалодаў здольнасцю словам, думкай, позіркам караць людзей за іх правіннасці.

Аўтар па-майстэрску выкарыстоўвае кампазіцыю аповесці, звяртаючыся да рэтраспектывы. Толькі з другой главы чытач пачынае разгадваць многія таямніцы твора, што ўзніклі перад ім напачатку аповесці. Варта згадаць у гэтым сэнсе, напрыклад, вобраз-фетыш чэрапа. Галоўны герой твора не можа ўцяміць, як у яго тумбачцы ў інтэрнацкім пакоі апынуўся чэрап, ад якога нельга пазбавіцца. Стары Ахрэмціў у мінулым, а цяпер прывід у выглядзе высокага чалавека ў чорным плашчы і шыракаполым капелюшы, дае адказ на сумненні і трывогі Андрэя, тлумачыць прызначэнне фетышу: «То мае вочы і вушы над табою. І не спрабуй вызваліцца ад яго. Марныя высілкі» [1, с. 183]. Такім чынам, вобраз чэрапа ў фантасмагорыі набывае сімвалічны змест: ён увасабляе сабою сувязь паміж ірэальным і рэальным светам. Прычым, гэта сувязь экзистэнцыяльнага зместу, у якой ад чалавека як духоўнага пачатку нічога не залежыць.

Стыхія ўмоўнасці цалкам пануе ў 5 главе аповесці, выяўляючы сябе ў шматлікіх сродках і прыёмах мастацкай інтэрпрэтацыі рэальнасці. Тэкст трымае чытача ў інтэлектуальным напружанні, якое скіравана на іх асэнсаванне. На наш погляд, пісьменнік іншы раз злоўжывае разнастайнасцю формы і зместу ў адлюстраванні ўмоўнасці, заблытваючы сябе і чытача, штучна пашыраючы кола сюжэтных ліній.

Фантасмагарычны змест аповесці становіцца пазнавальным для чытача дзякуючы выкарыстанню аўтарам архетыпічных вобразаў, біблейскіх і міфалагічных сюжэтаў, інтэрпрэтацый сучасных філасофскіх плыняў, вобразаў-сімвалаў.

Духоўны апіякун Андрэя знаёміць яго з ірэальным светам. Бесцялесны аспірант са ваім праводніком-прывідам здзяйсняе, як у машыне часу, падарожжа ў мінулае і ў недаступны звычайным людзям свет. Агульным ідэйным лейтматывам «пазнання» для Андрэя, як, урэшце, і для чытача, становіцца ўсведамленне думкі, што зямное рэальнае жыццё ніколі не было асвечана грамадскім шанаваннем агульначалавечых каштоўнасцей, а высілкі, маральныя ідэалы і ілюзіі сумленных людзей цынічна растоптвае жорсткая рэчаснасць.

Пісьменнік настойліва праводзіць думку аб недасканаласці існавання цывілізацыі ў многіх параметрах: сацыяльным, палітычным, маральна-этычным. Прарок-Уродка паказвае яму горад з «чыста чалавечымі праявамі, з усёй пошасцю і паскудствам» [1, с. 201]. Як у калейдаскопе змяняюцца гратэскавыя абсурдныя сцэны ў фантасмагарычным жыцці ірэальнага горада. Кожная з іх напоўнена вобразамі-сімваламі, нясе пэўны ідэйны падтэкст. Вось па вуліцах сучаснага горада на чале з палкоўнікам Віцужным рухаецца канвой, які суправаджае каштоўны груз – боханы хлеба, каб накарміць галодных месцічаў. Не цяжка здагадацца, што аўтар узнімае ў творы актуальную ва ўсе часы праблему ўзаемаадносінаў улады і народа, натоўпу.

Галодныя людзі, што сабраліся на плошчы, у чарговы раз успрымаюць на веру дэкларатыўныя папулісцкія абяцанні палкоўніка: «Я адзін накармлю вас. Накармлю ўсіх. Вы мне верыце? Верыце! Рэвалюцыя непазбежныя» [1, с. 188]. Відавочна, што тут

асуджаюцца недальнабачныя, часта абумоўленыя жывёльным інстынктам, паводзіны суайчыннікаў. Жанчына, якая просіць хоць хлебных крошак для сваіх дзетак і ўрэшце атрымала жаданы бохан з рук уладнага дабрадзея, была растаптана раз'юшаным натоўпам.

Гратэскавыя формы пераважаюць у адлюстраванні міжасобасных узаемаадносін у грамадстве. Амаральнасць і распушчанасць сям'і Віцюжнага аўтар даводзіць да абсурду. Жонка палкоўніка не проста любіць свайго сына – яна кахае яго (эпізод інцэсту ў фантасмагорыі), а сам Віцюжны бавіць час у бардэлі.

І вось новая рэвалюцыя. Крывавы генерал, які адхіліў ад улады палкоўніка, хацеў жорстка расправіцца з яго сям'ёй. Не знайшоўшы патэнцыяльных ахвяр, рэвалюцыянеры раскладаюць вогнішча ў краязнаўчым музеі, у якім паляць экспанаты, кнігі, – вынішчаецца сам дух мінуўшчыны. Аўтар, такім чынам, выказвае свае адносіны да гістарычных катаклізмаў, бессэнсоўных палітычных пераваротаў і людскіх ахвяр: «Рэвалюцыі. Паўсюль рэвалюцыі... Туман знікне, суайчыннікі пакрычаць і ўшчухнуць, разбягуцца, як пацукі, па цёмных норах» [1, с. 187].

І ўжо не ўспрымаюцца дзіўнымі і суб'ектыўнымі прасякнутыя аўтарскім непакоем за будучыню чалавецтва, напоўненыя абгрунтаваным песімізмам словы Прарока: «Сусвет перавярнуўся. Дарога вядзе не да сонца... Зямля – не зямля, агульная прыбіральня. Суцэльная» [1, с. 186].

У аповесці-фантасмагорыі Анатоля Казлова, крыху іранічнай, але пераважна сумна-раздумлівай, праблемы сучаснага жыцця і месца чалавека ў ім выклікаюць больш пытанняў, чым маюць адказаў. Але яна прымушае думаць, і гэта галоўнае.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Казлоў, А.С. Юргон : раманы, аповесці, апавяданні / А.С. Казлоў. – Мінск : Маст. літ., 2006. – 255 с.
2. Асмус, В.Ф. В защиту вымысла / В.Ф. Асмус // Вопросы теории и истории эстетики. – М., 1968.
3. Ковтун, Е.Н. Художественный вымысел в литературе XX века / Е.Н. Ковтун. – М. : Высшая школа, 2008. – 484 с.

Janicky M.I. Image of the Real and Unreal World in Anatoly Kozlov's Story-fontasmagori «I and the Prophet-Urodka»

The author regards the problem of the influence of European literature on the Belarusian prose of the early 21-th century on the example of Anatoly Kozlov's story-fontasmagori «I and the Prophet-Urodka». The author of the article explores the thematic and genre features of the literary work, studies its moral and ethical issues. Great attention is paid to the analysis of artistic means of revealing of specific world created by A. Kozlov's fantasy.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 05.01.2013

УДК 81:811.161.3

Л.І. Яўдошына

АСАБЛІВАСЦІ ПАЭТЫКІ ВЕРШАКАЗАЎ АЛЕСЯ РАЗАНАВА

У артыкуле разглядаюцца асаблівасці паэтыкі вершаказаў А. Разанава, аналізуюцца іх жанравыя і моўна-стыльвыя адметнасці. Увага звяртаецца на гукапіс, накіраваны на актуалізацыю ўнутранай формы слова, дамінантную рыфму, заснаваную на ключавых словах, сінтаксічны паралелізм як складнік рытмічнай структуры вершаў і лексічныя сродкі стварэння вобразнасці.

Паэзія Алеся Разанава – свет багатай і невычарпальнай змястоўнасці, адметнай вобразнасці і філасофскай заглыбленасці. Гэта свет, які не пакідае чытача абыякавым, прымушае яго думаць і разважаць, адчуваць і перажываць, узбагачацца інтэлектуальна і эстэтычна. Відавочна, што ў цэнтры гэтага свету знаходзіцца сам чалавек – лірычны герой А. Разанава, надзелены неардынарным светабачаннем, здольны бачыць арыгінальнае і нечаканае ў звыклым і будзённым, адкрываць новае ў вядомых рэчах і найперш у самім сабе. Названая адметнасць творчасці аўтара знаходзіцца ў поўнай адпаведнасці з яго меркаваннем пра тое, што «першай і апошняй мэтай паэзіі з’яўляецца сам чалавек, яго магчымасці» [1, с. 61].

Даследчыкі паэзіі А. Разанава адзначалі такія яе рысы, як асацыятыўны характар, філасофскі падтэкст, схільнасць да актуалізацыі экзистэнцыяльных праблем быцця, прэзентацыя новых формаў і сродкаў адлюстравання рэчаіснасці. На сённяшні дзень А. Разанаў – прызнаны ўсімі прадстаўнік інтэлектуальнай плыні ў беларускай літаратуры, паэт-наватар з адметным мастацкім почыркам. Ён не толькі пашырыў абсягі творчага мыслення, але і ўзбагаціў нашу літаратуру новымі жанрамі. Версэты, вершаказы, квантэмы, пункціры, зномы (філасафемы) сталі сапраўднай візітоўкай паэта і прыкладам новых кампазіцыйна-стыльвых формаў у слоўнай мастацкай творчасці. У.А. Каленнік лічыў іх формамі «арганічнага самавыяўлення таленту Разанава» ў поўнай адпаведнасці са зместам яго паэзіі [2, с. 219]. Кожны з названых жанраў мае свае дыферэнцыяльныя прыкметы. Спынімся на аналізе асаблівасцей паэтыкі аднаго з іх – вершаказаў.

У навуковай літаратуры зроблены, на наш погляд, удалыя спробы даць дэфініцыю вершаказу. Так, А. Бельскі вызначае названы жанр наступным чынам: «Вершаказ – твор, напісаны на памежжы паэзіі і прозы, гэта паэтычная медытацыя, у аснове якой – выяўленне сутнасці рэчы ці з’явы» [3, с. 82]. Г. Кісліцына ў якасці вызначальных рысаў вершаказаў называе «мантажнае» («калажнае»), а не апісальнае пісьмо, а таксама «своеасаблівы тып пабудовы паэтычнага тэксту, які ідзе не за прычынна-выніковай плыню тэмы, а згодна з асацыятыўнымі ўяўленнямі паэта аб той ці іншай з’яве» [4, с. 98]. Цікавай уяўляецца думка самога А. Разанава пра вынайздзеную ім новую паэтычную форму: «Вершаказы – своеасаблівы эпас, мазаіка эпасу. Эпасу трохі незвычайнага, які спалучаны якраз з побытам, у першую чаргу з сялянскім, з усім нашым наваколлем» [1, с. 68]. «У іх (вершаказах. – Л.Я.) словы (і рэаліі) расказваюць сваю біяграфію, успамінаюць свой радавод» [1, с. 23]. Звернемся да ілюстрацыі.

Скрынка

Калі яе адчыняюць, яна скардзіцца, яна скрыпае.

У ёй захоўваецца скрытае – скарб: ім яна поўная, ім змястоўная, ім ацэньваецца яе вартасць.

Усе думаюць, што яна скнара, што яна «рынак», але сама скрынка ведае, што яна скрыпка, у якой няма струн [5, с. 7].

Вершаказы ўпершыню былі прадстаўлены шырокаму чытацкаму колу ў 1992 г. ў зборніку «У горадзе валадарыць Рагвалод», потым асобным раздзелам у зборніку 1995 г. «Паляванне ў райскай даліне», а ў 2009 г. выйшлі асобнай кнігай пад назвай «Пчала пачала паломнічаць». Сам А. Разанаў гаварыў пра тое, што зборнікі маюць назвы не выпадковыя, а такія, якія «ўзыходзяць з душы, са свядомасці аўтара і пэўным чынам сведчаць пра стан гэтай душы, пра арыенціры свядомасці» [1, с. 20]. Назвы двух з прыведзеных зборнікаў маюць адметны гукапіс, які не толькі прымушае ўслухоўвацца ў іх гучанне, удумвацца ў нейкую глыбінную повязь сэнсаў сугучных слоў і змястоўнасць саміх словаспалучэнняў, але і пэўным чынам маніфестуе адметнасць паэтыкі зборнікаў: «У *горадзе валадарыць Рагвалод*», «*Пчала пачала паломнічаць*». Дарэчы, звяртае на сябе ўвагу тое, што ў назвах ёсць апорныя словы, якія нібы задаюць гучанне астатніх – *Рагвалод*, *пчала*. Сам А. Разанаў такія словы называе ключавымі.

Не менш знакавымі выступаюць і назвы саміх вершаказаў. Лексічна-семантычны аналіз дазваляе скласіфікаваць іх у лексіка-семантычныя групы, сярод якіх найбольш колькаснымі аказваюцца наступныя: «*Назвы прадметаў быту і гаспадарчых прылад*» («Скрынка», «Стол», «Абрус», «Ліхтар», «Нітка», «Іголка», «Свечка», «Рэшата», «Торба», «Кош», «Кудзеля», «Верацяно», «Гаршчок», «Венік» і інш.); «*Назвы прылад працы*» («Каса», «Піла», «Плуг», «Барана», «Граблі», «Сякера», «Свярдзёлак», «Лапата», «Кросны» і інш.); «*Назвы пабудов і іх частак*» («Вежа», «Змак», «Мур», «Камора», «Акно», «Весніцы», «Парог», «Плот», «Дзверы» і інш.); «*Назвы адзення і абутку*» («Сарочка», «Кажух», «Шапка», «Лапці», «Боты» і інш.); «*Назвы жывых істот і раслін*» («Воўк», «Варона», «Певень», «Пчала», «Муха», «Дуб», «Лебядка», «Трава», «Чарот», «Верас» і інш.); «*Назвы з'яў прыроды*» («Дождж», «Сонца», «Месяц», «Вада», «Агонь», «Вецер», «Маланка і гром»); «*Назвы часавых паняццяў*» («Ноч», «Век», «Год», «Хвіліна»); «*Назвы абстрактных паняццяў*» («Прымхі», «Здароўе і хвароба», «Бяда і гора», «Голад і холад», «Гонар», «Сіла», «Пачатак» і інш.).

Нават павярхоўны аналіз дазваляе ўбачыць, што ў якасці назваў вершаказаў выступаюць словы, якія называюць найбольш актуальныя і вечныя паняцці чалавечага жыцця, у першую чаргу вясковага, сялянскага. Праз выбраныя ў якасці назвы назоўнікі паэт дэкларуе тэму, акрэслівае матывы і стварае агульны паэтычны малюнак, прэзентаваны новым паэтычным жанрам. А. Бельскі слухна заўважае, што «шматлікія рэчы, прадметы ўспрымаюцца як элементы-часцінкі нацыянальнай карціны свету, сімвалы народнай свядомасці» [3, с. 55].

Паводле А. Разанава, «назва – верш верша: яна вылучае і выводзіць у месца паказу, ці самасведчання верша, тое істотнае, што мае месца ў вершы, і, адстароньваючыся ад верша на пэўную семантычную адлегласць, кажа не толькі з ім, а ўжо нешта і пра яго» [1, с. 102]. Зважаючы на гэтую акалічнасць і на тое, што ў вершаказах, па прызнанні самога паэта (паўторымся), «словы (і рэаліі) расказваюць сваю біяграфію, успамінаюць свой радавод» [1, с. 23], нельга не пагадзіцца з думкай літаратуразнаўцаў аб тым, што «рэчыўна-прадметныя вершы» А. Разанава палягаюць у рэчышчы еўрапейскай і сусветнай паэтычнай традыцыі «верша на прадмет», верша аб прадмеце, верша-рэчы [3, с. 54]. Такія вершы ў А. Разанава маюць свае адметнасці будовы і выражэння сэнсу.

У вершаказах адсутнічае сюжэт, падзейная лінія. Прысутнічае толькі словаобраз, якое становіцца тым ідэйна-эстэтычным фокусам, праз які адбываецца і мастацкая трансфармацыя рэчаіснасці, і выразнае, стрымана-лаканічнае ўвасабленне паэтычнай думкі. Назва твора прэзентуе ключавое слова, якое паўтараецца ў вершаказе і служыць асновай для асацыятыўнай характарыстыкі названага ім паняцця ці рэаліі. Асацыяцыя нараджаецца найперш з паэтычнай рэфлексіі на слова, з рэакцыі на яго гучанне, з пошуку ўнутранай формы, якая, як вядома, фарміруе зместавы бок моўнай адзінкі. Напрыклад:

Бор – збор, сабор самых адборных дрэў, абрэвіатура, якая да ўсіх мае дачыненне.

* * *

У бары бруіцца крынічка.

Бор пахне жывіцаю і чаборам.

З борам бораецца барэй і братаецца бура [6, с. 92].

Вобраз бору ў прыведзеным вершаказе выклікае выразныя зрокавыя, слыхавыя і пахавыя ўяўленні. І разам з тым уражваюць нечаканыя аўтарскія асацыяцыі *бору са зборам, саборам* і, нарэшце, *абрэвіатурай*. Мы разумеем, што збліжэнне названых паняццяў адбываецца на аснове асабліваасцей гукапісу слоў – алітарацыі і асанансаў. Але, разважыўшы, пагаджаемся і з неаспрэчнай сэнсавай сувяззю паміж гэтымі паняццямі: бор сапраўды збор адборных дрэў, і саборам яго можна назваць сярод лясцоў (найчысцейшы, найсвятлейшы, найбагацейшы на лясныя дары, чалавеку заўсёды прыемна ў ім бываць), і «абрэвіатурай» ён аказваецца дзякуючы кароткасці формы-назвы, выяўленай у трох гуках, і аўтарскаму пашырэнню дэфінітыўнай сутнасці вобраза. Пасля прачытання вершаказа бор для чытача – гэта ўжо не ‘стары сасновы лес’, а ‘лес, у якім растуць лепшыя дрэвы, у якім духмяняць расліны, бруяць крынічкі і ў які прыемна трапіць чалавеку’. Такім чынам, слова-вобраз набывае не толькі пашырэнне семантыкі, але і станоўчую суб’ектыўную канатацыю, якая вядзе да з’яўлення імплікацыйнага зместу – устойлівага ўяўлення пра станоўчую ролю бору ў жыцці чалавека.

Увогуле гукапіс становіцца неад’емным элементам паэтыкі вершаказаў. Ад гуку – гучання слова – нараджаецца аўтарская рэфлексія, якая знаходзіць сваё выражэнне ў асацыятыўна-філасофскім асэнсаванні рэчаіснасці. На гукавых асацыяцыях выбудоўваецца, выкрышталізоўваецца матэрыя вобраза. Рух паэтычнай думкі адбываецца ў наступным кірунку: фіксацыя ўвагі на самой рэчы (прэзентаванай ужо ў назве) → «антураж» гэтай рэчы, актуалізаваны гукавымі і псіхалагічнымі асацыяцыямі, → новы сігніфікатыўны і імплікацыйны змест паняцця, абумоўлены аўтарскім вобразным разуменнем рэчы.

Зварот паэта да гукавой абалонкі слова і тая гульня слоў, што праяўляецца ў вершаказах і грунтуецца, як ужо было адзначана, на гукавых паўторах, матывуюцца і яшчэ адной акалічнасцю: ключавыя словы вершаказаў – адзінкі невытворныя, са страчанай унутранай формай. Абыгрыванне формы слова становіцца для паэта мажлівасцю надаць ёй таксама пэўны змест. Звернемся, напрыклад, да фрагмента вершаказа «Бераг»:

На беразе растуць бярозы і берасты.

Над берагам лётаюць ластаўкі-беражанкі.

Пры беразе бярожыца Бярэсце: у ім берасцейцы п’юць брагу і пішуць берасцяныя граматы.

А ўздоўж берага, па рацэ, плывуць чаўны-дубы, чаўны-берасцянікі і бяровёны-плыты [5, с. 49].

Асацыятыўна слова *бераг* лучыцца не толькі з аднакаранёвым словам *беражанкі*, але і з сугучнымі лексемамі *бярозы, берасты, Бярэсце, берасцейцы, брага, берасцяныя, берасцянікі, бяровёны* і аказіяналізмам *бярожыца*. Пошук нейкай лагічнай сувязі паміж названымі паняццямі можа прывесці да наступных разважанняў: бераг арганічна ўпісваецца ў анталагічную карціну сусвету і з’яўляецца важным прыродным аб’ектам. Ён сігналізуе ўсяму жывому пра тое, што побач вада, без якой немагчыма існаванне арганізма. Таму і бярозы, і ластаўкі, і людзі абіраюць бераг месцам свайго жыхарства. Ён першасны ў дачыненні да іх. Ён у пэўным сэнсе арганізуе і прадвызначае іх жыццёвую прастору, з’яўляецца мяжой зямлі і вады. Чытаем вершаказ далей:

Рака хісткая, бераг устойлівы, рака – небяспека, бераг – абарона ад гэтай небяспекі, рака – бег, бераг – бог, і плыўцы, звярэдзаныя стыхіяй, бяруцца абаруч грэбці да берага, і Берынгі, выпраўляючыся ў марскія і акіянскія падарожжы, сваім неабвешчаным гербам маюць яго – бераг [5, с. 49].

Ланцужок гукавых асацыяцый працягваецца (*бераг – бег – бог – бяруцца – абаруч – грэбці – Берынгі – герб*) і прымушае шукаць нейкую сувязь паміж сугучна названымі з’явамі. А з усяго сказанага чытач можа зрабіць выснову пра тое, што вобраз берага надзяляецца станоўчай характарыстыкай пэўнага прыроднага аб’екта, ахоўнага і засцерагальнага для чалавека: *бераг – абарона ад небяспекі; бераг беражэ* чалавека, ён у пэўным сэнсе *абярэ*. У выніку вобраз пачынае патрабаваць разумовага асэнсавання, а таксама разважання пра выпадковасць і заканамернасць моўных сугуччаў, паходжанне формы слова.

Ключавыя словы ў вершаках служыць апорай для рыфмы, якую сам А. Разанаў назваў дамінантнай. Мабыць, найбольш выразна яна праяўляецца ў тых творах, дзе аўтар параўноўвае гучанне аднакаранёвых слоў у розных мовах. Сам паэт заўважыў на конт гэтага: «Хоць словы і вельмі блізкія па гучанні, а па сэнсе і зусім як бы тыя самыя, тым не менш у кожнага слова ў сваёй мове ёсць свая розніца» [1, с. 69]. У такім выпадку змест слова-вобраза цалкам грунтуецца на суб’ектыўных асацыяцыях аўтара, выкліканых гучаннем слова. Як, напрыклад, у вершаказе «Госць» [5, с. 84]:

Рускі г о с т ь вядзе з сабой Ost і, калі прыводзіць, кажа, што ён тут не госць, а гаспадар.

Украінскі г і с т ь апавядае прыгоды-гісторыі – то па-блазенску дасціпныя, то па-магістарску грунтоўныя.

Нямецкі G a s t кіруецца напрасткі – праз гаць і пагост.

Польскі g o ś с’востры, як восці, але калі ён, запрошаны за стол, есць і п’е – ён ягамосць.

Беларускі г о с ц ь ідзе дарогай – гасцінцам і нясе з сабой падарунак – гасцінец.

Акрамя дамінантнай рыфмы, важным складнікам паэтыкі вершаказаў становіцца адметная рытміка, актуалізаваная найперш праз сінтаксічны паралелізм. Нанізванне канструкцый, пабудаваных па адной мадэлі, сапраўды рытмізуе мастацкі радок і павялічвае яго экспрэсіўнасць. Гэта відавочна нават на прыкладзе невялікіх фрагментаў з вершаказаў: *Грошы вырошчваюцца з душаў рэчаў, але ўрошчваюцца ў чалавечыя душы: кім валодаюць яны – таго яны горшаць, хто валодае імі – таго яны ўхарошваюць* («Грошы») [5, с. 47]. Характэрнай прыкметай паэтыкі вершаказаў становіцца ўжыванне ў такіх канструкцыях антонімаў, у тым ліку кантэкстуальных. Напрыклад: *Падмазаныя – дзверы маўчаць, непадмазаныя – верашчаць, цвярозыя – разважаюць, нецвярозыя – вярзуць лухту, разнасцежаныя – высцюзваюць хату, зачыненыя – берагуць яе дух, яе мары, яе вярзозы* («Дзверы») [5, с. 11]. *Маланка лёткая, гром грувасткі, маланка маляўнічая, гром красамоўны, маланка – змест, гром – форма, маланка – інтуіцыя, гром – логіка, маланка – мелас, гром – рыторыка, маланка крэсліць граматы, адрасаваныя Садому і Гаморы, гром іх абвешчае* («Маланка і гром») [5, с. 19].

Антонімы становяцца асноўным лексіка-стылістычным сродкам увасаблення жыццёвых антыномій. Паэт актыўна ўжывае іх у розных сваіх вершах, у тым ліку і ў вершаках, каб лаканічна і разам з тым выразна перадаць шматмернасць, супярэчлівасць, кантраснасць рэчаіснасці, яе дыхатамічнасць. Пры гэтым узуальныя антонімы, як правіла, перадаюць лагічна-аб’ектыўную фіксацыю кантрасу, а суб’ектыўна-аказіянальнае ўспрыманне двухмернасці найчасцей рэалізуецца праз кантэкстуальныя антонімы.

Параўнаем: **Век** не аднолькавы са **стагоддзем**: ён утрымлівае ў сабе сваю меру, якая вымяраецца не проста часам, а самой непаўторнасцю часу, – і свой вектар, які скіроўваецца з **пачатку** ў **канец**, з **маладзкіка** ў **ветах**, з **раніцы** ў **вечар**, з **жыцця**, якое падладна зменам, у жыццё, якое зменам не падладна, – у **вечнасць** («Век») [5, с. 66]. Узвальныя антонімы **пачатак** – **канец**, **маладзкік** – **ветах**, **раніца** – **вечар** фіксуюць аб'ектыўны характар каардынат, якія перадаюць лагічны ход часу. Прыём антанімізацыі дазваляе актуалізаваць не кангруэнтнасць, а процілегласць семантыкі слоў **век** і **стагоддзе**, а таксама супярэчнасць паняццяў **жыццё** і **вечнасць**: стагоддзі лічацца і сумуюцца, век не мае часовага вымярэння, ён набліжаецца да ўніверсальнага кантынууму – вечнасці, гісторыя якой творыцца жыццём многіх пакаленняў людзей і нават рэчаў. Жыццё залежнае, зменнае і вымяральнае, вечнасць незалежная, канстантная і надчасавая.

У мастацтве слова ёсць прыём, які называюць мінус-прыёмам, а таксама прыёмам аўталогіі. Яго сутнасць заключаецца ў наўмыснай, знарокавай прастаце апісання дзякуючы словам, што выкарыстоўваюцца толькі ў прамых значэннях. Даследчыкі творчасці А. Разанава ўжо звярталі ўвагу на тое, што названы прыём характэрны для паэтыкі яго твораў. Ён выяўляецца ўжо нават у схільнасці да празаізацыі паэтычнага пісьма, а таксама ў прастаце пабудовы тэксту. Большасць разанаўскіх тэкстаў-вершаказаў сапраўды лапідарныя і не ўскладненыя па сваёй форме. Гэтую празрыстаць будовы і нешматслоўнасць выкладу заўважаем, напрыклад, у вершаказе «Пчала»:

Пчалу нельга забіваць: яна – пЧАЛа, у ёй захоўваецца чалавечы пачатак, і людзі шануюць яе, як чалавека.

Пчала мае справу з самымі прыгожымі, з самымі чулымі, з самымі духмянымі стварэннямі – кветкамі, але ў глыбіні яе існавання тоіцца плач [5, с. 17].

Прастата прыведзенага кантэксту, пабудаванага на выкарыстанні слоў у прамых значэннях, уяўная. Тэкст валодае ўскладненай змястоўнасцю, якая падказваецца асэнсаваннем сувязі сугучных слоў – **пчала**, **чалавек**, **плач** – і названых імі паняццяў. Аўтар прымушае нас задумацца, чаму нельга забіваць пчалу, чаму чалавек яе шануе. Ці за тое, што леуе чалавека не толькі мёдам, але і джалам? Ці можа ў глыбіні існавання пчалы таіцца плач? А можа, сапраўды ўсё жывое надзелена душою, як і чалавек? Гэта толькі частка пытанняў, выкліканых асэнсаваннем глыбіннага падтэксту, які стварыў А. Разанаў, малюючы вобраз пчалы і паказваючы яе «радавод». Аўтарава бачанне вобраза пчалы відавочнае: дзякуючы гукавой асацыяцыі ён яднае пчаліны і чалавечы радавод. Пчала – такое ж вышэйшае стварэнне прыроды, як і чалавек. Імплікацыйны змест слова-вобраза пчала падтрымліваецца і іншымі фактамі. Па-першае, асобны зборнік вершаказаў мае назву «Пчала пачала паломнічаць». У гэтай назве і даніна павагі працавітаму насякомаму, лад жыцця якога, зрэшты, у чымсьці нагадвае каляндар гаспадарчых клопатаў вясковага чалавека, абумоўленых прыроднымі цыкламі года, і сцвярджэнне каштоўнасці пастаяннага дзейснага руху (у нашым выпадку – паломніцтва). Дарэчы будзе прыгадаць адказ А. Разанава на пытанне, у якой палітычнай сістэме ён хацеў бы жыць: «У пчалінай» [1, с. 125].

Нягледзячы на тое, што прыём аўталогіі ў вершаказах сапраўды з'яўляецца элементам паэтыкі, А. Разанаў звяртаецца і да вядомых сродкаў стварэння вобразнасці, сярод якіх найперш вылучаюцца словы-аказіяналізмы, а таксама параўнанні і метафарычныя перыфразы. Параўнанні звычайна арганізуюць матэрыю разанаўскіх вершаў-рэчаў традыцыйным чынам: яны перадаюць зрокавае ўяўленне вобраза. Напрыклад: *дарога – як рака*, *пячора – як слімаковая ракаўка і чарапашы панцыр*, *вежа нібы свечка*, *кнот нібы сцябліна*, *дуга нібы пружкі лук*, *сцежка быццам нітка чароўнага клубка*, *сны нібы слупы*, *свядзёлак як дзяцел* і інш. Аднак калі ў аснове параўнання ляжыць не-

чаканая асацыяцыя, заснаваная ізноў-такі найперш на сугуччы, і прадмет з аб'ектам параўнання не маюць прамой прадметна-лагічнай сувязі, то параўнанне ў такім выпадку валодае эфектам нечаканасці і вымагае разумовага асэнсавання вобразнасці. Напрыклад: *наваколле бы каляіны і быццам кола, гутарка як нейкі торг, як рада, прымхі як мяхі з жытам і як мышыны шоргат, пляма як запаленая лямпа, лебядя як лебедзь сярод гусей, багна як ганьба і інш.* Як відаць з прыведзеных прыкладаў, у такіх выпадках часцей за ўсё абстрактныя паняцці параўноўваюцца з канкрэтнымі прадметамі ці наадварот.

Аказіянальныя словы з'яўляюцца адметным складнікам стылю і паэтыкі любога аўтара. У вершаках А. Разанава неалагізмы – гэта найперш працяг мастацкага эксперыменту з формай слова. У пошуку слоўнай сугучнасці, у тонкім яе адчуванні паэт не стрымлівае сваю фантазію і прапануе чытачу ўслухацца і ўдумацца ў не чутыя яшчэ словы, знайсці ў іх сэнс, які часта падказваецца аднакаранёвымі ўтварэннямі. Неалагізмы А. Разанава можна падзяліць на тры групы:

1) аказіяналізмы, значэнне якіх зразумелае без шырокага кантэксту за кошт наўнасці ўнутранай формы (*чалавекасць, прадродак, праўчора, жыццяполе, асяброўваць, столькасць, сакратавасць, паскальнасць, уцелясняюцца*);

2) аказіяналізмы, змест якіх падказваецца кантэкстам і ўжытымі ў ім аднакаранёвымі словамі (*крыганаўты* – ад крыга, *рунлівец* – ад рунь, *піта* – ад піць, *зноўны* – ад зноў, *пешчыць* – ад пяшчота, *ахорваць* – ад хор);

3) аказіяналізмы-«экзатызмы», заснаваныя толькі на гукавых асацыяцыях (*чаловень* – човен, *мгліна* – гліна, *лабудзівы* – ад лебядя, *творба* – торба, *гіблыня* – глыбіня, *кіякасць* – ад слоў кій і якасць, *санчас* – ад час і сані, *гуліца* – вуліца).

Ёсць нават прыклад сінанімічнага рада з неалагізмаў: *маглівасці, могствы, птахчымасці*.

Цікавы той факт, што гукавыя эксперыменты са словам часам маюць навуковае пацвярджэнне правільнасці гіпотэзы пра яго паходжанне (радавод). Прыклад таму знаходзім у вершаказе «Прымхі»: *Прымхі аб'яўляюцца і атабарваюцца на ўскрайку думкі, на ўзмежку змыслу, у сутарэннях мовы, як іхні прымешак, як іхні прыметнік: яны – пры-думкі, «пры-мсы», пры-маўкі* [5, с. 40]. Шукаючы сувязь паміж каранямі, паэт не памыліўся ў сваіх здагадках: прымсы – сапраўды верагодная пачатковая форма сучаснага слова прымхі. У «Этымалагічным слоўніку беларускай мовы» чытаем: *Прымхі*. Верагодна, з'яўляецца аддзяяслоўным утварэннем ад *прымсціць / прымсціцца* 'здацца, прыпроіцца' з экспрэсіўным -х- на месцы -с- у фіналі асновы (чакалася б *прымс(х)а) і развіццём першаснай семантычнай базы [7, с. 113].

Вершаказам А. Разанава не ўласціва яркая метафарычнасць у яе традыцыйным выяўленні. Аднак прыклады метафарычнага словаўжывання, заснаванага на падабенстве не семантыкі, а формы слоў, знаходзім у перыфразах. Напрыклад: *Лёд літы, чысты, празрысты: дол, пад якім зімуе казка, літаграфія, якая памятае лета; ...Лёд – замкнёны палёт на гарызанталі* («Лёд») [5, с. 45]; *Пень – дрэва на пенсіі* («Пень») [5, с. 62].

Гукапіс як апорны элемент паэтыкі вершаказаў А. Разанава прадвызначыў і яшчэ адну яе рысу – так званую полістылістыку. Сутнасць з'явы заключаецца ў спалучэнні рознастылёвых моўных элементаў у межах вузкага кантэксту. Напрыклад: *Каса касуе ўсё, што ўзводзілі вясна і лета: яе кранае не краса званцоў, касачоў ці каласоўнікаў, а косінусы і катангенсы стасункаў з імі* («Каса») [5, с. 9]; *Да кнота датыкаецца, спасцігаючы таямніцу рэчы ў сабе, роздум Канта, і гутараць наконт кнота ў спаконвечнай размове канатацівы скону і кагнітыў бясконцасці* («Кнот») [5, с. 55]. Прыклады такога словаўжывання вымагаюць не толькі разумення семантыкі слоў, але і спасціжэння нейкай таемнай сувязі жыццёвых з'яў і вытокаў першароднай моўнай вобразнасці.

Вершаказы як адметны аўтарскі жанр засведчылі сабой сапраўды арганічнае падданне, раўназначнасць і ўзаемазалежнасць формы і зместу. Арыгінальнасць формы ў дадзеным выпадку не з'яўляецца дамінантнай у дачыненні да зместу. Пошук глыбінага значэння слова, яго першародных вытокаў не заклікаў сабой разгляду асноўнай для ўсёй паэзіі А. Разанава тэмы – «Жыццё і чалавек». Пацвярджэннем гэтай думкі могуць служыць афарызмы, знойдзеныя на старонках вершаказаў, якія хараша, на наш погляд, упісваюцца ў агульную філасофію народнай мудрасці: *На выгляд хлеб чорны, але па сваёй сутнасці ён белы* («Хлеб») [5, с. 29]; *Усё на свеце мінае: і спывае бяда, бы вада, і згарае, нібы агонь, гора* («Бяда і гора») [5, с. 61]; *Мяняецца імя – мяняюцца матыў і тэма жыцця* («Імя») [8, с. 93]; *Адзін грош дробны, як гарошына, але калі іх многа – яны «гросы», і тады яны могуць і навучаць, і прарочыць* («Грошы») [5, с. 47].

Больш як 10 гадоў таму У.А. Калеснік напісаў: «Не буду казаць, што паэзія А. Разанава даступная кожнаму, але не лічу, што на сённяшнія нашы меркі ды на асветніцкія мажлівасці такая паэзія неўразумелая ці элітарная. Мажліва, яна ствараецца крыху навывраст, але з разлікам на таго інтэлігентнага думачага чытача, за якім будучыня» [2, с. 233]. Паэзія А. Разанава і да сёння ўраджае сваёй нязвыкласцю, нетыповасцю, глыбокай інтэлектуальнасцю і асацыятыўнасцю.

Для самога паэта паэзія застаецца ўводзінамі ў невымоўнае [1, с. 123], і ён перакананы, што «прастора верша свабодная ад чыёй бы там ні было прысутнасці, і дасведчаны, чуйны чытач тут мае не менш правоў, чым аўтар» [1, с. 18].

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Разанаў, А. З апокрыфа ў канон : гутаркі, выступленні, нататкі / А. Разанаў. – Мінск : І.П. Логвінаў, 2010. – 138 с.
2. Калеснік, У. Усё чалавечае : літ. партр., арт., нарысы / У. Калеснік. – Мінск : Маст. літ., 1993. – 381 с.
3. Бельскі, А. Паэзія / А. Бельскі // Гісторыя беларускай літаратуры ХХ стагоддзя : у 4 т. / Нац. акад. навук Беларусі; Ін-т літ. імя Я. Купалы / навук. рэд. У.В. Гніламедаў, С.С. Лаўшук. – Мінск : Беларус. навука, 2003. – Т. 4, кн. 2: 1986–2000. – С. 39–87.
4. Кісліцына, Г. Алесь Разанаў. Праблема мастацкай свядомасці / Г. Кісліцына. – Мінск : Беларус. навука, 1997. – 143 с.
5. Разанаў, А. Пчала пачала паломнічаць : вершаказы / А. Разанаў. – Мінск : І.П. Логвінаў, 2009. – 132 с.
6. Разанаў, А. Паляванне ў райскай даліне / А. Разанаў. – Мінск : Маст. літ., 1995. – 287 с.
7. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы / НАН Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа ; рэд. Г.А. Цыхун. – Мінск : Беларус. навука, 2005. – Т. 10: П. – 325 с.
8. Разанаў, А. У горадзе валадарыць Рагвалод / А. Разанаў. – Мінск : Маст. літ., 1992. – 234 с.

Yaudoshyna L.I. Particularities of Poetics of Ales Ryazanov's Vershakazy

The author of the article considers particularities of poetics of A. Ryazanov's vershakazy, analyzes their genre, language and style differences. Attention is drawn to the sound texture, aimed at updating the internal form of the word, the dominant rhyme based on keywords, syntactic parallelism as part of the rhythmic structure of poems and lexical means of imagery creation.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 14. 02.2013

УДК 821.111(73)

И.Н. Бахур

ОБРАЗЫ ГЛАВНЫХ ГЕРОЕВ В АФРОАМЕРИКАНСКОМ ИСТОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ А. ПЕЙТА «АМИСТАД»

Статья знакомит с ключевыми тенденциями в жизни США второй половины XX в., которые привели к изменению отношения к афро-американцам и их культурному наследию в американском обществе. Автор указывает на то, как повлияло принятие закона о гражданских правах на афроамериканское население США в целом и на А. Пейта в частности. Затронуты основные моменты биографии писателя, рассмотрена система персонажей романа «Амистад» и определено их место и роль в структуре произведения. Автор приходит к выводу, что образы реальных исторических лиц в романе занимают значительное место, определяя движение сюжетной линии произведения. В статье утверждается, что образы выдающихся исторических личностей перестают быть второстепенными персонажами и занимают ключевые позиции в романе. При этом их функции и роль в романе полностью совпадают с позициями, которые занимали реальные исторические личности в жизни.

Закон о гражданских правах, принятый в 1964 г., запретил дискриминацию во всех общественных местах и стал одним из значительных достижений черного населения США в укреплении своего социального статуса. За его принятием последовал ряд изменений в жизни афроамериканцев, которые произошли не сразу, а потребовали много усилий. Это дало возможность по-новому пересмотреть афроамериканскую культурную и социальную историю, исследовать афроамериканское фольклорное наследие, познакомиться с многогранной культурой черных жителей США и изменить подход к изучению американской истории, литературы и культуры в целом.

Одним из тех, кто ощутил на себе эти изменения, стал и А. Пейт. Он родился в 1950 г., сменил множество профессий до того, как стал профессором американских и афроамериканских исследований в университете Миннесоты. Сейчас он преподает курсы литературного мастерства и истории литературы, является автором курса «Поэзия рэпа». Его критические статьи и комментарии публикуются в таких изданиях, как «Вашингтон пост», «Миннеаполис стар трибьюн», «ЮС тудей». Дебютный роман А. Пейта «Утрата Абсалома» получил книжную премию Миннесоты и был назван лучшим первым романом афроамериканским отделением «Американской библиотечной ассоциации». А. Пейт также является автором романов «Обретение Макебы», «На западе Рихобоса». Судьба А. Пейта – пример тех изменений, которые произошли в жизни афроамериканцев в США на протяжении 60–70-х годов прошлого века.

В октябре 1997 г. вышел в свет роман А. Пейта «Амистад», который газетой «Нью-Йорк Таймс» был признан бестселлером. Цель нашего исследования – определить, насколько реальное историческое событие (восстание рабов на корабле «Амистад») повлияло на систему персонажей в романе, как изменилась роль и место тех или иных героев в зависимости от творческого замысла А. Пейта. Еще одна задача – определить, насколько образы выдающихся исторических личностей в романе совпадают с реальными персонажами истории и каково их место в общей картине повествования.

Роман «Амистад» основан на реальном историческом событии – восстании черных рабов на испанском корабле в 1839 г. Он повествует о том, как главный герой Синке, сын вождя племени мендов, был захвачен и отправлен через океан в рабство вместе с 53 представителями других племен. Но во время трансатлантического перехода на корабле «Амистад» он поднял восстание против своих поработителей. Пленникам удалось захватить корабль, но незнание законов навигации обернулось против них. Моряки Педро Монте и Жозе Руис, оставленные африканцами в живых с целью доставить их обратно на родину, по ночам осуществляли свой тайный план – вернуться на Кубу

или в США – и меняли курс корабля. Оказавшись у берегов США, африканцы были захвачены морским патрульным кораблем флота США «Вашингтон». С этого момента их судьба зависит от исхода столкновения интересов различных сторон. На них претендуют испанцы Монтес и Руис, а также члены команды корабля «Вашингтон», которые хотят извлечь свою выгоду из этой ситуации. За свободу Синке и его товарищей по несчастью борются аболиционисты и их адвокат Болдуин. В процесс вовлечены президент и экс-президент США и сама королева Испании. Автор романа раскрывает многие неприглядные стороны американской судебной системы. Читатель понимает, что судьба африканцев зависит от того, чьи интересы перевесят в данной борьбе. Но даже после ужаса трансатлантического перехода, пережитого африканцами на корабле, после той стены непонимания, на которую они натолкнулись в США, после всех предпринятых аболиционистами мер и выступления Синке в суде, после того, как вновь назначенный судья выносит решение об освобождении африканцев и предписывает отправить их на родину, дело нельзя считать закрытым.

Президент США подает апелляцию в Верховный суд, и дело переходит на новый виток. Защитники восставших, исчерпав все легальные ресурсы, предлагают африканцам побег в Канаду, который проваливается. И лишь только после выступления в суде экс-президента США Дж.К. Адамса принимается окончательный вердикт об освобождении африканцев.

Основная сюжетная линия романа знакомит нас с ключевыми персонажами произведения, прототипами большинства из которых стали реальные исторические личности. С протагонистом романа Джозефом Синке мы знакомимся в прологе и узнаем о его храбрости и отваге еще на родине в Африке. Такие качества, как способность не растеряться в сложной ситуации, умение принимать решения, находить выход, казалось бы, в безнадежных ситуациях, сделали его лидером восстания на корабле. Помогли они Синке и позже, уже в тюрьме Нью-Хейвена, когда именно его ум и стремление к свободе помогли аболиционистам, адвокату и президенту Адамсу правильно построить линию защиты и добиться освобождения восставших.

В современном литературоведении среди ученых, исследующих область исторического романа, ведется дискуссия по вопросу образа главного героя. Так, И.П. Варфоломеев и Т.Е. Комаровская предложили свои классификации исторического романа, базирующиеся на типологии личности главного героя. Согласно Т.Е. Комаровской, образ Синке можно рассматривать как «исторический персонаж. При создании его образа действуют... принципы типизации, когда характерное для эпохи стремятся выразить... в образе единичном, аутентичном, образе реально существовавшего исторического лица» [2, с. 104]. Действительно, в качестве прототипа Синке выступало реально существовавшее историческое лицо, не являющееся значительной исторической личностью. Но, вместе с этим, его выдающийся поступок, совершенный ради обретения свободы и возвращения на родину, делает как историческую личность, так и художественный образ аутентичным и уникальным в своем роде. Эти же характеристики героя как аутентичного и единичного дают нам возможность отнести его к такой категории героев, как «историческая личность локальной сферы деятельности, ограниченного масштаба» (И.П. Варфоломеев). Другие исследователи называют персонажи, подобные образу Синке, «забытым героем реальной истории».

Еще один образ, довольно полно представленный в романе, – это член племени темн Ямба. Он принимал активное участие в мятеже, вместе с Синке они решали вопрос о том, как вернуться домой. Именно Ямба убедил Синке оставить в живых двух испанцев, чтобы те вернули африканцев домой. Но уже на корабле автор противопоставляет этих двух героев: «Синке вынужден был признать, что Ямба ему не нравился. Его высокомерное и шовинистическое отношение, показывающее превосходство племени

темн, раздражало Синке. Они не были лучше, чем племя менд» [3, с. 144]. И с этого момента Синке и Ямба становятся соперниками, претендующими на роль лидера африканцев. Хотя Ямбе удастся руководить своими соплеменниками, но занять место всеобщего лидера среди представителей разных племен он не смог. Во время попытки совершить побег из тюрьмы Нью-Хейвена «все остальные заключенные собрались вокруг него (Синке), за исключением Ямбы, который стоял далеко в темноте» [3, с. 267].

На наш взгляд, образ Ямбы выполняет в романе две функции. Во-первых, он призван полнее раскрыть образ главного героя. Противопоставление этих двух персонажей позволяет автору показать Синке как более рассудительного лидера, который заботится о благополучии всех африканцев. Именно его просит об огромном одолжении Буаки, который хочет жениться на Мейсирэй. Обращение к Синке по такому важному вопросу, как женитьба, подтверждает его высокий статус и отношение к нему как к главе племени.

И вторая функция образа Ямбы – показать роль миссионеров и церкви в этом деле. В реальной истории было два момента, связанных с деятельностью миссионеров. Известно, что комитет, созданный для защиты рабов, позже вырос в Американскую миссионерскую ассоциацию. А после завершения судебного процесса пять миссионеров уехали в Африку с намерением основать там Христианскую миссию. Да и сам процесс отправки на родину прошел при непосредственной поддержке миссионерского общества. Поэтому, на наш взгляд, образ Ямбы, принявшего христианство, призван обратить внимание читателей на линию церкви в деле «Амистад».

Значительное место в романе занимают образы аболиционистов Льюиса Тэппана и Теодора Джодсона, адвоката Болдуина и президентов Бурена и Адамса. Тэппан предстает перед читателем как ярый защитник прав чернокожих. Именно он подает петицию «о представлении арестованных в суд для рассмотрения законности ареста», и он же нанимает адвоката. Когда в печати появляются публикации типа «Резня на море», показывающие африканцев как монстров-убийц, его газета представляет проблему с точки зрения самих чернокожих, публикуя статью «Борьба чернокожих на море». Тэппан добивается аудиенции у Адамса и обращает внимание экс-президента на этот случай, пытаясь привлечь его на сторону африканцев. Но автор показывает нам Тэппана не только как политического деятеля-абolicionиста, но и как реального человека, пуританина, богатого бизнесмена, занимающегося импортом шелка.

Роджер Болдуин – провинциальный адвокат, занимающийся делами простых людей, которые иногда не имеют денег, чтобы оплатить услуги юриста, и поэтому часто «платят ему всеми возможными способами», одним из которых является натуральный обмен. Но адвокат молод, амбициозен, ведь «он окончил Йельский колледж с отличием и после изучения юриспруденции стал адвокатом в 1814 г. Он был известен как человек, который интересуется делами, где участники процесса не могли обеспечить свою защиту» [3, с. 106–107].

Сначала Болдуин пытается представить дело «просто как вопрос собственности. Определите, кто законный владелец, и выиграть дело – «раз плюнуть» [3, с. 110]. Такое видение проблемы отталкивает Тэппана. Он не может смириться с тем, что африканцев рассматривают как частную собственность, а не как живых людей. Но у Болдуина есть одно неоспоримое преимущество – стремление к победе. В ходе процесса именно Болдуин пытается всеми доступными ему средствами доказать, что африканцы не рабы, переводя дело из ранга простого процесса о собственности в процесс о свободе и правах человека. Таким образом, позиция, которую занимает данный персонаж в романе, полностью совпадает с его исторической ролью. Дело об «Амистаде» первоначально предлагалось рассматривать как вопрос отношений хозяев и рабов, и лишь в ходе процесса его перевели в другую категорию.

Вместе с образами забытых героев реальной истории в романе присутствуют и образы реальных выдающихся исторических личностей. К их числу относятся образы двух президентов США. Президент ван Бурен появляется в романе уже в шестой главе. Читатель знакомится с ним во время его предвыборной кампании по избранию на второй срок. Сталкиваясь с делом «Амистад», ван Бурен понимает, что от его решения будут зависеть его переборы. Сначала глава государства пытается уйти от решения данного вопроса. «Президент был удивлен, почему это дело было уже у него на столе. Неужели нет кого-то, кто отвечал бы за решение проблем подобного рода?» [3, с. 76]. Ван Бурен пытается переложить решение этого вопроса на плечи госсекретаря. Но вопрос слишком значителен, он обретает международный размах. В него вовлечено много сторон, поэтому избежать участия в нем президенту не удастся. Вместе с консультантами он пытался выработать свою позицию по этому делу, и по совету госсекретаря «частично, чтобы гарантировать свои переборы, президент манипулировал назначением судьи, пытаясь повлиять на результат дела» [3, с. 157]. Он понимает, что голоса избирателей-рабовладельцев южных штатов являются «наиболее важным блоком его поддержки», и поэтому «ровно за две недели до оглашения вердикта он приказывает, чтобы в гавани Нью-Хейвена находилось судно для возвращения африканцев. Кораблю «Грампус» под командованием лейтенанта Джона Пейна приказано после получения вердикта немедленно доставить их на Кубу» [3, с. 249]. И именно ван Бурен подает апелляцию в Верховный суд, узнав о решении судьи в пользу африканцев.

Таким образом, образ этого политика, созданный в романе, имеет четкую негативную окраску. Ван Бурен стремится достичь своей цели, не считаясь с нуждами и судьбами других людей. И эта роль соответствует исторической правде. Об этом говорит Т.Е. Комаровская: «Действительность исторических романов уже состоялась, у нее уже не может быть альтернативных вариантов. Степень социально-исторической детерминированности образа героя в историческом романе большая, чем в романе, фабула которого не связана конкретными историческими событиями» [2, с. 50]. Но есть и еще одна особенность, которая отличает роман А. Пейта от романов основоположника исторического жанра в американской литературе. Если Купер избегал изображения крупных исторических деятелей, считая, что его изображение может исказить историческую правду, то А. Пейт, как и другие писатели второй половины XX в., использует такие образы. Конечно, ван Бурен и Адамс не являются главными героями романа, но они играют важную роль в развитии конфликта произведения.

Второй образ выдающейся исторической личности, созданный А. Пейтом в романе, – экс-президент Джон Квинси Адамс. В произведении мы узнаем о нем многое и как о политике, и как о человеке, поскольку к моменту появления его в произведении он уже оставил пост главы государства. Роль этого образа как сторонника демократии совпадает с позицией, которую занимал реальный исторический деятель. На повторном слушании в суде экс-президент заявляет: «Да. Это не просто дело о собственности, господа. Я представляю его вам следующим образом: это самый важный случай, с которым когда-либо сталкивался суд. Поскольку, фактически, оно затрагивает саму природу человека» [3, с. 293]. Реальное историческое лицо – конгрессмен Джон Квинси Адамс – тоже выступил в суде в защиту восставших африканцев. Таким образом, выдающиеся исторические личности не просто включены в произведение как герои второго плана, а принимают в нем активное участие и показаны автором не только как политики, но и как обычные люди. Их роль и функции в произведении полностью совпадают с той позицией, которую занимали реальные исторические личности.

И последний значительный персонаж романа – Теодор Джодсон. Мы знакомимся с ним практически в самом начале романа. Это «хорошо одетый, очевидно хорошо образованный черный человек». Его сущность определяет Дж.К. Адамс: «Вы – бывший раб,

который посвятил свою жизнь борьбе за отмену рабства, преодолевая огромные преграды и лишения на этом пути» [3, с. 161]. На протяжении всего романа Джодсон прилагает много усилий, чтобы приблизить достижение этой цели. Он помогает Тэппану в издании аболиционистской газеты, вместе с Болдуином ходит по пристани в поисках человека, который говорит на языке племени менд и сможет помочь в общении с Синке и его соплеменниками, а когда легальная попытка освободить африканцев не удалась, он предлагает организовать побег черных пленников из тюрьмы Нью-Хейвена, используя все свое красноречие и энергию, чтобы убедить Адамса выступить в защиту африканцев.

Через образ Джодсона автор представляет нам три стороны черного человека. Во-первых, это образ свободного черного человека в Америке. И в этом качестве он предстает как независимый человек, «который не боится власти белых. И действительно он держал себя так, как будто не подозревал, что другие могут воспринимать его иначе» [3, с. 80]. Он не боится разговаривать с Адамсом на равных, шокируя этим как Тэппана, так и слуг в доме экс-президента.

Однако, несмотря на свою независимость и образованность, Джодсон постоянно ощущает, что «он всегда должен контролировать, *что* он говорит, *как* он говорит, и *с кем* он разговаривает. Это была фактическая жизнь даже для свободного черного человека» [3, с. 304]. Единственный для него выход – игнорировать унижительные замечания белых, не терять самообладания и спокойствия. Эта часть образа Джонсона призвана продемонстрировать читателю двойственность личности черного человека в белом обществе, где он вынужден скрывать свои истинные мысли и чувства от белых.

Наконец, Джодсон – аболиционист. Он понимает, что должен приложить все свои силы, чтобы чернокожие перестали быть в Америке людьми второго сорта. И автор показывает нам разницу в подходе к этому вопросу со стороны белых и черных. Если для Тэппана аболиционизм является частью его взглядов верующего пуританина, который считает, что владение рабами – это грех, то для Джодсона аболиционизм – цель всей его жизни. Он «считает своим долгом представить чувства черных американцев в борьбе против рабства» [3, с. 80].

И третья сторона – генетическая связь Джодсона с африканской культурой и традициями. Именно к нему обращаются в тюрьме пленники с «Амистада». Хотя они не понимают друг друга (их уже разделяет языковой барьер), но Джодсон ощущает внутреннюю связь с ними. Они тоже черные и прибыли с земли его предков. И в конце романа, когда Синке отдает Джодсону амулет своей жены, Теодор, «взяв амулет в руку, сразу же ощутил глубину истории и традиции, которые, казалось, были вплетены в него» [3, с. 307].

Писатель на примере образа Джодсона хочет показать, с чем вынуждены были столкнуться черные в США в период рабства: с потерей родины, семьи, дома, языка, связи поколений. А. Пейт хочет подчеркнуть, что наряду с плюсами в виде образования, работы, финансового благополучия черному человеку придется еще за очень многое бороться, чтобы достичь истинного равноправия.

Рассмотрев систему персонажей в романе А. Пейта «Амистад», мы пришли к следующим выводам. Большинство персонажей романа имеют в качестве прототипов реальные исторические личности. Согласно классификации персонажей в исторических романах, предложенной И.П. Варфоломеевым, их можно отнести к «образам исторических личностей локальной сферы деятельности, ограниченного масштаба» [1, с. 99]. В одном из своих интервью, рассказывая о создании образа главного героя, А. Пейт отмечает: «Будучи черным, я знал, что никто бы не смог уловить образ Синке лучше, чем я, никто бы не мог знать настолько достоверно, о чем он думал или что он чувствовал, как это мог я» [4, с. 116]. Наравне с забытыми героями реальной истории в романе присутствуют и образы выдающихся исторических личностей, которые выходят из разряда

второстепенных героев. Роль и функции этих персонажей в романе совпадают с теми, которые их протагонисты выполняли в реальной истории. Одновременно эти герои предстают перед читателем не только как политические деятели, но и как обычные люди. Автору романа удалось, сохраняя достоверность исторического материала и изображая героев в соответствии с их исторической ролью, создать глубокие образы живых, думающих и решительных людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варфоломеев, И.П. Типологические основы жанров исторической романистики (Классификация вида) / И.П. Варфоломеев. – Ташкент : Фан, 1979. – 168 с.
2. Комаровская, Т.Е. Проблемы поэтики исторического романа США XX века : монография / Т.Е. Комаровская. – 2-е изд. стер. – Минск : БГПУ, 2005. – 124 с.
3. Pate, A. *Amistad* / A. Pate. – New York : Dream Works, 1997. – 316 p.
4. Stulov, Yu. Alex Pate. «The Slave is just a term» / Yu. Stulov // Американские исследования. Ежегодник. – Минск : ЦАИ–ЕГУ, 1998. – С. 113–118.

Bakur I.N. Main Characters' Images in the African American Historical Novel «Amistad» by A.D. Pate

The article «Main characters' images in the African American historical novel «Amistad» by A.D. Pate» introduces us the main tendencies in the life of the USA in the second half of the XX century. They have led to the reviewing of the attitude to African Americans and their cultural legacy. The author of the article traces the way how these tendencies have influenced African American population and A.D. Pate in particular. The article examines the system of characters of «Amistad» and points out their place and role in the structure of the novel. The author of the article comes to the conclusion that the characters of real historical individuals become main characters of the novel and define the development of actions. The article considers the question that outstanding historical heroes play key roles in the novel. Besides, their functions coincide with the ones of real historical individuals in life.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 10.11.2011

УДК 811.161.1

*Н.Н. Приступа***СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ФИНАНСОВО-КРЕДИТНОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ В XI-XVII ВВ.**

В статье предпринята попытка выявить структурно-семантические особенности русской финансово-кредитной терминосистемы в диахронической перспективе. Определен состав лексики русского языка XI-XVII вв., соотносимой с названной сферой деятельности. Выполнено исследование парадигматических связей и лексико-семантической вариативности в лексической подсистеме со значением финансово-кредитных отношений. Установлены характерные особенности анализируемой терминосистемы на начальном этапе ее формирования, обусловленные как общими тенденциями развития русского языка в донациональный период (наличие большого количества синонимичных и дублетных обозначений; лексическая вариантность), так и спецификой складывания финансово-кредитной лексики (полисемантность большей части обозначений; энантиосемия базовых терминов-полисемантов). Анализ семантики и формы обозначений финансово-кредитных отношений позволяет констатировать, что однозначность как одно из основных требований, предъявляемых к термину, в исследуемый период еще не находит регулярного выражения. Причины такого состояния данной терминосистемы носят как экстралингвистический характер (отсутствие строгих норм в сфере финансово-кредитных отношений), так и интралингвистический (сосуществование в старорусском языке народно-разговорной и книжно-славянской языковой стихии).

Кредит относится к числу важнейших категорий экономической науки в силу уникальной роли этого явления не только в хозяйственном обороте, в национальной и международной экономике, но и в жизни человеческого общества в целом. Кредитные отношения имеют сложную историю, отражающую развитие экономических связей в обществе. Термин *кредит* происходит от латинского *creditum* ('верую, доверяю' и 'долг, ссуда'), но история самого явления насчитывает более трех тысячелетий: кредит был известен уже в Ассирии, Вавилоне и Древнем Египте [1, с. 124].

На восточнославянских землях исторически первоначальной формой кредитных отношений является ростовщичество. Сведения о кредитных отношениях фиксируются в различных деловых памятниках Руси XI-XVII вв. Так, уже в первом варианте свода древнерусского законодательства «Русской Правде» (1016 г.) имелась статья, регламентирующая взаимоотношения кредитора и недобросовестного должника [2, с. 87–112]. В 70-е годы XI в. более объемная «Пространная Правда» уже содержала 8 статей, посвященных проблемам долга, кредита, купли-продажи, хранения товаров [3, с. 232–261]. Там же фиксируется первое упоминание о договоре займа, различавшего заем вещей и денег, и договоре кредитования (под проценты и без) [2, с. 90–112]. Займу и кредиту уделяется большое внимание и в документах Московского государства («Судебники» 1497 г. и 1550 г., «Уложение» царя Алексея Михайловича 1649 г. и др.). Договорные грамоты русских князей конца XIV – начала XV вв., регламентировавшие их взаимоотношения по земельным, имущественным и другим делам, включали формулу: *А холопе, робе, данному, заемному, поручному, земле, воде суд отъ века* [4, с. 42, с. 88]. Эта формула выступает доказательством давнего существования в средневековой Руси института займа, заклада и поручительства.

Само собой разумеется, что уже с начала письменности в древнерусском языке начинается и формирование соответствующих средств обозначения понятий, связанных с кредитом. Будущая терминосистема складывается в лексической системе донацио-

Научный руководитель – А.А. Кожина, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теоретического и славянского языкознания Белорусского государственного университета

нального языка как особая тематическая группа, включающая, во-первых, обозначения долга, займа, ссуды и их разновидностей, во-вторых, личные номинации, называющие участников кредитных отношений, и, наконец, обозначения предметов (документов, материальных ценностей), фигурирующих в названных отношениях. Потенциальные терминологические единицы на этапе зарождения финансово-кредитной терминосистемы формируются, как правило, из отдельных лексико-семантических вариантов синкретичных по значению слов.

В настоящей статье сделана попытка выявить и описать некоторые специфические черты структурно-семантических отношений терминологических единиц в пределах рассматриваемой подсистемы, в частности, таких базовых понятий терминосистемы кредитования, как заем и ссуда, а также их разновидностей. Материал для анализа извлечен в процессе сплошной выборки из «Словаря русского языка XI–XVII вв.» и из «Материалов для словаря древнерусского языка по письменным памятникам» И.И. Срезневского.

Древнейшим термином в системе кредитования XI–XVII вв. является слово *дѣльгъ*. Это общеславянское по происхождению существительное, выступающее в разных вариантах (*дѣльгъ; долгъ; дльгъ; дѣльгъ*), зафиксировано в древнерусских текстах с XI в.: *и пѣназь дѣльга* (1076 г.) [5, с. 121]. Согласно лексикографическим справочникам, семантическая структура лексемы *дѣльгъ* включала широкий спектр значений: 1. ‘взятое или данное взаймы (преимущественное о деньгах); 2. то, что надлежит выплатить’; 3. ‘дань’; 4. ‘задолженность’ [4, с. 295]; позже, в памятниках XIV в. – 5. ‘денежное обязательство’ (*А долгъ бесерменьскыи, и проторъ, и русскыи долгъ, а то ны подъянати по тому же по розочту* (1389 г.) [4, с. 296; 6, с. 909]. Это может свидетельствовать о первоначальной нерасчлененности, синкретизме кредитных отношений.

Кроме слова *долгъ*, обладающего наиболее общим значением, в древнерусском языке существовали лексемы, в семантике которых происходило уточнение общеродового понятия: это отглагольные существительные *заимъ* ← *заимати* (*И па(к) дажь заимъ* близьнемоу въ врьма потрѣбы его (XII–XIII вв.) [5, с. 121] и *заимование* ← *заимовати* (*се бо нынѣ врьма есть заимованию* (XII в.)) [4, с. 204].

При займе одна сторона передавала другой в собственность вещи, определенные родовым качеством (весом, сортом, мерой, суммой) с обязанностью заемщика по истечении времени возратить столько же вещей того же качества или такую же сумму денег. В «Словаре русского языка XI–XVII вв.» термин *заимъ* имеет значение ‘взятие или ссужение чего-либо в долг’: *Иже заимъ сътвори тужащимъ утѣшения слово, иже щюжего въ свою хлѣвину прия... се дѣлесе подражаите* (XII–XIII вв.); *Не работаютъ дети алчбника, осиревше займа ради отца* (XIV в.) [4, с. 201–202]. Конверсивная энантиосемия, отмеченная для данного существительного, является исключительно особенностью семантической структуры этого слова и некоторых его дериватов, поскольку производящий глагол *заимати/заяти* обладал лишь значением ‘взять в долг’ [4, с. 342]. (Подобное наблюдалось и в старославянском языке: ср. (*въ*) *заимъ дати* и *въ заимъ възати*, но глаголы *заимати/заяти* имели только значение ‘взять взаймы’ [7, с. 234]). Лексико-фонетический вариант *заемъ* (с восточнославянской огласовкой напряженного *и* в сильной позиции), употреблявшийся в конструкции *въ заемъ*, и лексема *заимование*, являющаяся дериватом глагола *заимовати*, также обладали только значением ‘взятие взаймы’ [4, с. 204].

Энантиосемия отмечена и в семантике деривата *заимникъ*, которое реализовало значение ‘лицо, давшее или взявшее взаймы’ в зависимости от ситуации (*Не радуеть бо ся тако заимникъ, должницы имѣя* (XII в.); *Еп(иско)пъ или поп или диякон лихвы*

прося у заимника ли да останеся или да извержется (XVI в.) [4, с. 202]. Однако в XV веке, согласно лексикографическим показаниям, зафиксирован лексико-фонетический вариант рассматриваемого слова – *заемникъ* [4, с. 191], а также лексико-словообразовательные варианты *заимщик/заемщик*, которые уже обладают только одним значением: ‘лицо, взявшее в долг’ [4, с. 192, 203]. Этот факт примечателен как свидетельство начинающегося уточнения терминологии, «снятия» избыточной многозначности. В древнерусском языке, кстати, уже с XII в. функционируют слова *заимодавецъ* и *заимодатель* [4, с. 203] (ср. также в старославянском *заимодавьць* [7, с. 226]), предназначенные для обозначения только дающего займа, на что непосредственно указывает их словообразовательная структура и внутренняя форма.

В XVII в. зафиксировано также существительное *позычание* в значении ‘заем’ [4, с. 128], производное от глагола *позычити*, который встречается в древнерусских письменных памятниках с 1388 г. [6, с. 388]. Вероятно, в старорусский язык глагол пришел из польского языка, где *pożyczyć* ‘брать займа, давать займа’ родственно слову *pożytek* ‘польза, выгода’ [8, с. 304]. Таким образом, формируется синонимический ряд *заимъ/заемъ, заимование, позычание*.

Отмеченные примеры позволяют считать, что отличительными чертами анализируемой терминосистемы в период ее формирования являются дублетность, наличие синонимов, а также лексико-фонетическая и словообразовательная вариативность.

С развитием сферы финансово-кредитных отношений терминосистема пополняется лексемами, которые уже не дублируют значение существующих в языке слов, а служат для уточнения формы кредитования. В Московской Руси знали простой заем, осуществлявшийся при свидетелях, и заем под обеспечение имущества.

Первая разновидность носила название *порука* (вид займа, когда гарантом возврата ссуды выступало третье лицо – *поручникъ*) (от глаголов *ручати* и *ручатися* ‘брать на себя ответственность за кого-либо, давать поручительство’): *И вы бы досталь по кабаламъ доправили на Петровыхъ поручикъхъ, хто Петра Смита у васъ ручаль* (1568 г.) [4, с. 140]. При поручительстве оформлялась *заручная память* – документ, на котором ставило свою подпись лицо, взявшее на себя обязательство.

О существовании займа под обеспечение имущества свидетельствует наличие синонимичных терминов – отглагольных существительных *залогъ* (от *заложити*), *закладъ* (от *закласти*), *заставка* (от *заставити*) в значении ‘имущество, ценности, под которые выдается заем’: *Дастъ [Сава] польцаты въ залогъ, гля, аще не отдамъ утро всея цѣны да погублю залогъ*. (XIII в.); *Взято на Блину да на Филке заставки за пуд гривна* (1596 г.) [4, с. 301]. Наиболее употребительным термином был, судя по наличию дериватов (прилагательных *закладной, подзакладной и завкладный*), термин *закладъ*.

Производное прилагательное *закладной* имело два значения: 1. ‘относящийся к закладу, имуществу, ценностям, под которые выдается ссуда’: *А кто коли заклад; положит в пѣнезех, что любо, а по томъ время не имеет пѣнязи отдавати, а своего заклада просить, и он запрется его закладу... ино той суд какъ... ему закладную цѣну цѣною положить у кр(ь)ста...* (XV в.) [4, с. 211]; 2. ‘отданный в залог в обеспечение выполнения обязательств (об имуществе, ценностях)’: *На Василье Носковъ за закладной крестъ и перстень золотые выкупу взято пять рублевъ* (1607 г.); *А будетъ мы тѣхъ заемныхъ денегъ на тотъ срокъ не заплатимъ... волно ему Андрѣю тѣ наши закладные мѣста въ Зѣмскомъ приказѣ за собою записать* (1682 г.) [4, с. 212]. Слово *закладной* входило также в состав терминологических сочетаний, обозначающих документ о займе, обеспеченный залогом, сравн.: *закладная грамота (кабала, доска, память)*: *И нося ему грамота закладная на ту деревню и дерная* (1487 г.). *А кто*

на комъ иметь сочит(ь) съсуднаго серебра по доскамъ, а сверхъ того и заклад положит... поле через заклад не присужати, а **закладных доскъ** не посужати (XVI в.); А нѣтъ тово моего дворца... ни в **закладных памятех** ни в **кабалах**, ни в каких крѣпостях (XVII в.) [4, с. 211]. Деньги, взятые или данные под заклад, обозначал составной термин *подзакладные деньги*: ...Взято у кондушанина Терешки Нефедова **подзакладных денег** старца Дорофея одинънатцать алтынъ (1659 г.) [4, с. 260].

Лексема *ссуда*, образованная от глагола *ссудити*, обозначала специфическую разновидность долговых отношений и со значением ‘заем, ссуда’ впервые упоминается в XIV в.: *Дайте легько, по три коуны на гривъну, аще ли боле, того не повельвае, то ссуда не будетъ межъ вами* (XIV в.) [6, с. 833]. Ссуда предполагала передачу в пользование какой-либо вещи при условии ее возврата в том же виде с учетом износа, вызванного ее употреблением. Вещественный характер ссуды, в отличие от лексем *дѣлгъ* и *заимъ*, для которых не отмечено устойчивых сочетаний, обуславливал устойчивое употребление лексемы *ссуда* с определением, указывающим на ее материальную разновидность: ссуда могла быть *денежная, хлебная, животинная* и т.п.: *Давыдъ... дастъ крестьяномъ денежной и хлѣбной и животинные ссуды, а кто роду моего вотчичъ у него Давыда... похочетъ взять на выкупъ... взять на томъ выкупицикъ... и крестьянская ссуда вся сполна* (1668 г.) [4, с. 169].

Существовали также специальные лексемы для обозначения различных разновидностей подобной передачи собственности. Например, товарная ссуда именовалась *гостинець* (упоминается с XV в.). В отличие от денежной ссуды *гостинець*, по-видимому, не сопровождался взиманием процента: *А которому ч(е)л(ове)ку на комъ будетъ имание по записи, да и гостинець будетъ писан на записи* (XVI в.) [4, с. 105]. *Гостинцу* в более ранних памятниках, очевидно, соответствовало терминологическое сочетание *истый товаръ* – ‘товар без процентов и прибыли, приобретенных в результате перепродажи товара или дачи его взаем’: *Аже буд(у)тъ в дому дѣти мали... а мати имъ поидеть за мужъ то кто имъ ближии будетъ, тому же дати на руцъ и с добыткомъ и с домомъ, донель же возмогутъ; а товаръ дати перед людми, а что срѣзтитъ товаромъ тѣмъ ли пригоститъ, то то ему собѣ, а **истый товаръ** воротитъ имъ, а прикупъ ему собѣ, зане кормилъ и печаловалъся ими* (XIV в. ~ XII в.) [4, с. 340].

Для именованя денежной ссуды употреблялась составная номинация *переводное серебро*: *А кто будетъ дан на поруце, или кабалы на них или **серебро переведено**, и тобѣ, г(о)с(поди)не, порука, и кабалы, и **переводное серебро** с нихъ свести* (1442 г.) [4, с. 84]. *Серебро* – кабальное обязательство, ставящее условием, кроме выплаты долга в определенный срок, выполнение каких-либо видов работ (*серебро издѣльное*) или выплату процентов (*ростовое серебро*): *А что в моих селех на Вологдѣ и въ Торустѣ на хр(е)стианех мое **серебро издѣльное** и **ростовое** и мое жито на них заемное и оброчное... и яз то свое серебро и жито все отдал* (1481 г.) [4, с. 85].

Крестьянин, получивший от землевладельца при поселении на его земле денежную ссуду (*переводное серебро*) под обязательство и, кроме выплаты долга, выполнявший определенные работы, именовался *серебреникъ*: *Бил ми (князю) челом отецъ мой игумен Касьян... а сказывает, что у него отказываете (наместники князя) людей монастырьских **серебреников** и половников и рядовых людей юрьевских. А отказываете не о Юрьеве дни* (1448–1470 гг.) [4, с. 81].

Сама же лексема *ссуда* не имела дериватов, обозначающих участников этого процесса. С XV в. в памятниках отмечен дериват *ссудный* в значении ‘данный или взятый в долг’: *Кто на комъ иметь сочит(ь) съсуднаго **серебра** по доскамъ, а сверхъ того и заклад положи* (XVI в. ~ XV в.) [4, с. 170]. В значении ‘относящийся к ссуде’ это сло-

во входит с XVII в. в состав терминологического сочетания *ссудная запись* или субстантивирова́тся в форме *ссудное* (‘документ о получении ссуды, выдаваемый должником кредитор’): *Да на тѣхъ же де ихъ бѣглыхъ крестьянъ и бобылей, хотя укрѣпити ихъ впередъ за собою, имали на нихъ ссудные записи и всякие крѣпости в большихъ ссудахъ и займахъ* (1642 г.); *Даетъ на себя (Василий Игнатъев) и на братью свою ссудною изъ воли* (1642 г.) [4, с. 170].

Специфическими видами ссуды, обусловленными существовавшими в рассматриваемый период хозяйственными и товарно-денежными отношениями, были *купа* и *заживь*, т.е. обязательство отработать проценты на взятое займы.

Купа – ‘ссуда, долг’ – феодальный вид ссуды, которую брали преимущественно крестьяне у землевладельцев: *Но еже дадъ ему (закупу) господинъ плугъ и борону, от него же купу емлетъ, то погубившее платити* (XIV в.) [4, с. 124]. Человек, взявший купу, назывался *закупом* и попадал в зависимость от феодала, которая устанавливалась договором и сопровождалась выдачей феодалом *закупу* денег, подлежащих возврату, если *закупъ* пожелает уйти от хозяина: *Аже господинъ бьетъ закупа про дѣло, то без вины есть* (1282 г.) [4, с. 227]. Именно закупничество вело к превращению крестьян в крепостных. Аналогично передачу лица кредитором в услужение для отработки данных займа денег обозначало слово *заживь*, например, существовала формула *въ заживь (отдати): Отданъ онъ Патрикейка ему Карлу съ женою и съ дѣтьми и съ дворомъ въ заживь за 200 руб. головою* (1695 г.) [4, с. 194]. Этимология и образование существительных *закупъ* и *заживь* не совсем ясны. Вероятно, как отмечает М.Г. Булахов, первоначально это были формы родительного падежа кратких прилагательных (*живь* и *купъ* – последнее от существительного *купа* ‘ссуда, долг’) при предложно-падежной форме существительного, которые адвербиализировались (этот процесс, имевший место в старобелорусском языке, описан Е.Ф. Карским), а в дальнейшем субстантивировались [9, с. 312-319].

Как видим, терминосистема, связанная с обозначением кредитования, представлена именами, находящими между собой в различного рода синонимических отношениях. Некоторые лексемы являются дублетами, не вносящими дополнительных оттенков значения, однако другие возникают для называния различающихся друг от друга кредитных отношений, т.е. реализуют основное назначение термина – обозначать специальные понятия, связанные с определенным родом деятельности.

Глагольная же лексика демонстрирует, скорее, дублетные отношения, поскольку производный от лексемы *долгъ/дѣлгъ* глагол *должити/дѣлжити* (‘брать в долг, занимать’ [4, с. 170]) имеет большое количество соответствий, практически не отличающихся от него семантически. В памятниках деловой письменности XIV–XV вв. с аналогичным значением зафиксированы глаголы *займовати/займывати, занимати, займоватися, заимствовати, зычити, позычити*: *Сказываетъ, заимоваль у того Ивана рожь, и онъ приѣзжалъ тое ржи платитъ* (1559 г.); *Братья де и слушки въ монастыръ и по селамъ кормятца, займучись, овсянымъ хлѣбомъ* (1676 г.) [4, с. 204]; *Князь Ондръи у меня денги заимываль и ту отчину свою заложилъ* (1547 г.); *И отвѣтчикъ сказалъ: денегъ не займываль и памяти такой писать заемной не веливаль* (1671 г.) [3, с. 205]; *Хотящему у тебе заимствовати не отвратися* (XVI в.) [4, с. 203].

В текстах XVI в. в качестве синонимов глагола *должити/дѣлжити* ‘ссужать, кредитовать’ употребляются собственно русские лексемы *ссудити, ссужати* и старославянский глагол *ссуждати* ‘ссудить, дать в долг’: *А у сусѣда и у своего христианина чего не достало на стѣмена, и лошади и коровы нѣтъ, или г(о)с(у)д(а)рьския дани нѣчем заплатите, ино его подмочи и ссудити* (XVI в.); *А жилцов нам друг у друга не перезы-*

вати и... в долгъ... не дават(и) и не **ссужати** (1583 г.); *Никто насъ... не ссуждаетъ* (1696 г.) [4, с. 170]. Отмечена и возвратная форма глагола *ссуждати* – *ссужатися*, имевшая значение ‘давать в долг казенное имущество для извлечения общей с получающим выгоды, а также брать себе во временное пользование’: *А у нашихъ бояръ и у приказныхъ людей и у гостей и у торговыхъ людей заимовали твои люди торговые... многие денги, болии пятадесятъ тысячъ рублевъ, а всть наши бояре и приказные люди давали имъ и ссужались и ихъ любили* (1587 г.) [4, с. 170].

Таким образом, наличие иерархических, а также синонимических и антонимических связей и отношений в кругу анализируемых слов дает возможность считать тематическую группу лексики финансово-кредитной сферы потенциальной терминологической системой. В рассматриваемый период она формируется главным образом на основе внутриязыковых ресурсов: народно-разговорной и книжно-славянской лексики. Значительную часть рассмотренной лексики составляют синонимы-дублиеты. Наряду с синонимами, обозначающими различные виды финансово-кредитных отношений, встречаются и семантически совпадающие дублиеты, формальная вариативность которых вызвана позиционными или историческими чередованиями звуков, действием словообразовательных процессов, конкуренцией собственно русских и старославянских лексических единиц, отсутствием стандартного литературного языка. Антонимия в кредитно-финансовой лексике проявляется на понятийном уровне, поскольку в основу кредитных отношений положены противопоставленные друг другу заемно-ссудные операции. Это находит выражение в энантиосемичной семантике лексемы *заимъ* и ее дериватов.

В анализируемой тематической группе, однако, не находит регулярного выражения одно из основных требований, предъявляемых к термину, – однозначность. Следовательно, к XVII в. специализированный лексический пласт, соотносимый со сферой кредитно-финансовых отношений, еще находится в состоянии развития, что обусловлено как экстралингвистическими, так и внутриязыковыми факторами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. История России с древнейших времен до 1861 года : учеб. для вузов / Н.И. Павленко [и др.]; под ред. Н.И. Павленко. – М. : Высш. шк., 2000. – 560 с.
2. Тихомиров, М.Н. Пособие для изучения Русской Правды / М.Н. Тихомиров. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1953. – 192 с.
3. Юшков, С.В. Памятники русского права : в 8 вып. / С.В. Юшков, А.А. Зимин, В.Ю. Сафронов; под ред. В.Ю. Сафронова. – М., 1952–1963. – Вып. 4: Памятники права периода укрепления русского централизованного государства XV–XVII вв. – 632 с.
4. Словарь русского языка XI–XVII : в 28 т. [Электронный ресурс] / Этимология и история слов русского языка, ИРЯ РАН 2007–2012. – М., 1975–2006. Режим доступа: <http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=xi-xvii>. – Дата доступа: 12.11.2012.
5. Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.) : в 10 т. / Р.И. Аванесов (гл. ред.). – М. : Рус. яз., 1990. – 10 т.
6. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам И.И. Срезневского : в 3 т. [Электронный ресурс] / Этимология и история слов русского языка, ИРЯ РАН 2007–2012. – СПб., 1989. Режим доступа: <http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=sreznevskij>. – Дата доступа: 15.12.2013.
7. Старославянский словарь (по рукописям X–XI вв.) / редкол.: Р.М. Цейтлин [и др.]. – М. : Рус. яз., 1994. – 844 с.
8. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер. – М. : Прогресс, 1986–1987. – Т. 3. – 828 с.

9. Булахов, М.Г. К характеристике словообразовательных типов наречий в старобелорусском письменном языке / М.Г. Булахов // Вопросы исторической лексикологии и лексикографии восточнославянских языков. – М. : Наука, 1974 г. – 365 с.

Prystupa N.N. Structural and Semantic Peculiarities of Financial and Credit Term System in the XI-XVII Centuries

An attempt was made in the article to detect the structural and semantic peculiarities of the Russian financial and credit term system in the diachronic perspective. The article determines the structure of the correlated with the mentioned sphere Russian vocabulary in the 11-17th centuries. The research of paradigmatic relations and lexical-semantic variation of the lexical subsystem dealing with the financial and credit sphere is done. The article specifies the peculiarities of the analyzed term system in the initial stage of its establishment, which are caused by general tendencies in the Russian language development during the prenatal period (a great number of synonyms and doublets, lexical variation are typical of the period) as well as by a specific character of financial and credit vocabulary building (polysemanticity of most naming units; enantiosemy of basic polysemantic terms). Semantics and form analysis of financial and credit naming units allows to state that monosemanticity being one of the main requirements for a term doesn't occur on regular basis within the said period. It was concluded that the cause for such state of the term system under research is both of extralinguistic (lack of strict literary standards in the sphere of financial and credit relations) and intralinguistic character (co-existence in the Old Russian language of folk-spoken and literary Slavonic linguistic elements).

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 06.03.2013

УДК 398.3

*І.А. Швед***ФУНКЦЫЯНАВАННЕ БЕЛАГА КОЛЕРУ
Ў ПЕСЕННЫМ ФАЛЬКЛОРЫ БЕЛАРУСАЎ**

У выніку функцыянальна-семантычнага і гісторыка-генетычнага аналізу вызначаюцца функцыянаванне і семантыка беллага колеру ў песенным фальклоры беларусаў. Праз знакаваць беллага колеру, які ў песенным фальклоры мае амбівалентную ацэнку, спасцігаюцца і апісваюцца ў адпаведнасці з пэўнымі жанравымі законамі тры асноўныя аб'екты, якія належаць свету «Рэчаіснасць»: сам чалавек (у тым ліку ў лімінальным стане); рэальны навакольны свет; значымыя часавыя адрэзкі. Белы колер выяўляе пазітыўныя эстэтычныя і эмацыянальныя ацэнкі лірычных герояў. Разам з тым ён сімвалічна карэлюе з ідэямі смерці, хваробы, тугі.

Уводзіны

«Белы» з'яўляецца адным з самых частотных і семантычна нагружаных колеравых сімвалаў песеннага фальклору беларусаў. Пытанні сімвалікі колераў закраналіся беларускімі фалькларыстамі ў сувязі з вывучэннем мастацкіх асаблівасцяў пэўных фальклорных відаў і жанраў (казак і загадак – працы К. Кабашнікава; песень і чарадзейных казак – У. Конана, А. Гурскага, А. Ліса; замоў – Т. Рабец, І. Еўтуховай; дэманалагічных аповедаў – У. Сівіцкага, Л. Леванцэвіч; фразеалогіі – У. Коваля, Т. Валодзінай і інш.). Нельга не адзначыць даследаванні А. Фядосіка, які, аналізуючы вясельную абраднасць і паэзію, указаў на важную ролю колеравых эпітэтаў, што выразна характарызуюць маладога (ружовы) і яго вопратку (*у яго панчошкі бялявыя, кашулька бяленькая*). Славуцы вучоны звярнуў увагу і на тое, што «асабліва часта прыгажосць нявесты падкрэсліваецца эпітэтам белая, радзей – румяная: «Бела млада, бела, бела», «Бела Ганначка, бела», «Бялей нет, бялей нет Ганны»; часам і таўталагічным эпітэтам: «Нявеста прыгожа, як бель бялюсенька... як бель бялёвана». І далей: «Рэзкім кантрастам вызначаюцца эпітэты ў велічальных песнях і сатырыка-гумарыстычных: у першых яны ўзвялічваюць, ідэалізуюць пэўных дзеючых асоб вяселля, у другіх – ганьбяць, высмейваюць: «Наша сванка маладзенькая, // Беленькая, ружовенькая...» [1, с. 236–238].

Аналізуючы беларускія песні-вясянкі, А. Ліс звярнуў увагу на вобраз белых птушак, «цікавых, загадкавых»: «Ці гэта нейкія міфалагічныя прадстаўнікі арніталагічнага свету, якія мелі пэўны статус у выраі, ці найменне нашых звычайных буслоў у знакавай сістэме архаічных уяўленняў, уласцівых міфалагічнай свядомасці» [2, с. 204]. А. Гурскі, усебакова вывучыўшы беларускія лірычныя песні, адзначыў, што прыметнікі тыпу найбялейшы, ужытыя ў найвышэйшай ступені, перадаюць «пяшчоту, ласку, замілаванне дзяўчыны да каханага, нястрыманае, усеперамагаючае, самаахвярнае любоўнае пачуццё» [3, с. 81]. Даследчык акцэнтуюе ўвагу і на тым, што ў любоўных песнях накіравана «Адзін конік, як лебедзь бяленькі, // Другі конік... як голуб сівенькі. // Трэці конік, як воран чарненькі...» з мэтай найбольшай мастацкай выразнасці для параўнання выкарыстаны вобразы з супрацьлеглымі якасцямі: лебедзь бяленькі – воран чарненькі. Эпітэты выражаюцца прыметнікамі ў памяншальна-ласкальнай форме [3, с. 54] (адначым, што на белізна лебедзя як яго стэрэатыпны колер указваў яшчэ А. Афанасьеў). Між тым функцыянальнасць і сімвалічная семантыка беллага колеру ў песенным фальклоры беларусаў не былі прадметам спецыяльнага даследавання. Мэтай дадзенага артыкула з'яўляецца вызначэнне функцыянавання і семантыкі беллага колеру ў песенным фальклоры беларусаў пры дапамозе функцыянальна-семантычнага і гісторыка-генетычнага метадаў.

Як «першаколер», белы функцыянуе ў надзвычай шырокім коле абрадаў «пераходу», рытуалізаваных дзеянняў, звязаных з пачаткам і заканчэннем пэўных працэсаў, з'яўляецца знакам пераходу з аднаго свету ў іншы, адсылае ў рытуалах да формул ініцыяцыі, выяўляе канцэпт навізны. А дакладней – абазначае нараджэнне новага і адначасова знікненне-растварэнне старога. Такой прыкметай белага колеру, як 'ясны, светлы, чысты', матываваныя выразы «белы свет» і «белы дзень», якія нярэдка звязаны з ідэяй пачатку. Паводле абрадавых песень, у прыватнасці агульных калядак, «беленькі свет» выступае знакам пачатку спявання рытуальных песень, услаўлення Нараджэння Хрыстова: «– Няхай, сынку, пачакаем // Беленькага свету, // У той час будзе пара спяваць, // Што Бог нарадзіўся...» [4, с. 122]. У шматлікіх тэкстах, у прыватнасці зімовых песнях на любоўную тэматыку, выраз «белы свет» мае значэнне 'раніца' [4, с. 94, 107].

У сувязі з сімвалізацыяй белым колерам ідэй пачатку, пераходу, навізны характэрна яго функцыянаванне як маркёра рытуальных прадметаў, якія ўжываліся ў каляндарнай і сямейнай абраднасці. Гэта знайшло праламленне ў адпаведнасці з пэўнымі жанравымі законамі ў абрадавых песнях. Так, практыка ў час першага веснавога арання зямлі браць у поле белае яйка адлюстравалася ў песнях тыпу «*Едзь жа, ваша, у чыста поле, // У чыста поле заарываць // З соллю, з хлебам, з белым яйцом, // З белым яйцом, з боскім слаўцом...*» [5, с. 192]. Белым абрусам пакрывалі святочны стол (да прыкладу, на Каляды, зажынкі, вяселле, радзіны і інш.). Таму вобраз пакрытага белым абрусам стала (часта з сакральна вызначанай драўніны – цісу, дубу) характэрны для абрадавых песень, у тым ліку вясельных («*Там у майго тэсцейка п'юць і гудуць, // Там і мэнэ маладога даўно глядуць. // Тэсовыя столыкі панастылаў, // Залатыя кубачкі понастаўляў, // Тэсовыя столыкі бэленько, // Залатыя кубачкі поўненько*» (Мясяцічы, Пінскі р-н) [ФЭАБ]; «*Ой, будай, матэнька рыдная, // На столі тысовому, // На столі тысовому, // На образы белёному // Дорогі товар стуйт, // Дорогі товар стуйт. // Ой, не іх жа той товар, // То Іроччын каравай...*» (Вайская, Камянецкі р-н) [ФЭАБ]).

Паводле жніўных песень, белы абрус – адзін з важных элементаў убрання стала, за які сядзе сам Рай [6, с. 51]. У калядных песнях спяваецца, што на «*століку на цясовым, на скацярці на бялёвай*» размяшчаюцца важныя святочныя атрыбуты [4, с. 160], а белыя тканыя рэчы выступаюць рытуальным дарам каляднікам [4, с. 182]. Белыя прадметы выкарыстоўваліся і ў калядных гульнях моладзі. Да прыкладу, белую хустку дзяўчына сцяліла перад хлопцам, каб разам з ім стаць на яе каленямі і пацалавацца. Пры гэтым ім спявалі: «*А я свайму міленькаму // Платок белы пасцялю. // Каму слаць, каму слаць...*» [7, с. 60].

Рэчы белага колеру шырока ўжываліся падчас выканання радзінна-хрэсьбінных абрадаў. Практыка адорвання гасцей прадметамі з белага палатна (цэльнае палатно, ручнікі, хусткі, фартухі – архаічныя жаночыя грошы славянскай традыцыі (В. Седакова)) шырока адлюстравалася ў абрадавых песнях тыпу «*Бабулька-рыбулька, // Прыйдзі дзісь да мяне. // Да майго дзіцяці, // На ручкі прыняці. // Дам табе заплату // Падарак, як карту, // Тоненькі, бяленькі, // Тоненькі, бяленькі, // З бабулькай раўненькі*» [8, с. 260]. Пакуль гаспадыня рыхтавала наміткі, госці спявалі, што парадзіха «*за полажкам, а за белькім... намётку кроя...*» [8, с. 190]. У радзінных і іншых песнях белыя пярыны, футра з гарнастая з'яўляюцца знакам раскошы (падпіўшы кум кладзецца спаць «на лісах, на саболях, на белых гарнастаях» [8, с. 339]). Праз актуалізацыю традыцыйных вобразаў белай пасцелі і белай вопраткі ствараецца спагадлівы, добразычлівы ў адносінах да персанажаў настрой, задаецца святочны, шчыры, сардэчны тон песеннага апавядання: «*Наложым, куме, сарочку белу, // Вып'емо, куме, яшчэ ў нядзелю...*» [8, с. 197]; «*А на ложку, а на бэленькім // Парадзінуха ляжыць...*» [8, с. 191].

Прадметы белага колеру (белыя ручнікі, палатно, посуд) – абавязковы атрыбут вясельных рытуалаў. У вясельных песнях маркіроўка прадметаў белым колерам можа

падкрэсліваць іх важнае абрадавае значэнне, выяўляць семантыку рытуальнай чысціні, пераходнасці. У вясельных песнях печка, якая сімвалічна звязваецца з нараджаючым жаночым улоннем, малюецца пабеленай, і гэта, натуральна, мае пазітыўнае асэнсаванне і звязана з трактоўкай белага колеру як знака чысціні. Калі вясельная дружына заходзіць у хату па маладую, спяваюць: «*У нашого свата // Светліца, не хата. // Печ яго побелёная, // Чэсць яго ўхвалёная*» (Амельянец, Камянецкі р-н) [ФЭАБ]. У канструкцыі вобразнага паралелізму пабеленая печка асацыюецца з гатавай да шлюбных абрадаў маладой: «*Наша печка побелёная, // Наша печка побелёная, // Молодая нарэдэжоная, // А котка с пчы, // А котка с пчы // Ды опарыў себе плечы*» (Харомск, Столінскі р-н) [ФЭАБ].

Шматлікія песні адлюстроўваюць этнаграфічныя факты выкарыстання белых прадметаў у вясельным абрадзе. Частотным вобразам вясельных песень, як і самога рытуалу, выступае белы ручнік. Так, калі маладыя выпраўляліся да вячання, спяваліся песні: «*Манечка круга стала ходыт, // За собой ангела водыт. // Пэршого – батэнька свого, // Другого – матэньку свою. // Ідэ Манечка із венчальнічка, // Яе матэнька в ворот стоіт, // Слёзкамi ўмываецца, // Белым ручнічком выціраецца...*» (Амельянец, Камянецкі р-н) [ФЭАБ]; «*Вітэ конэйкы-воронці, // Чы довызэтэ княгыну... // Под тыі свічкы ясныі, // На тыі рушнычкы білыі*» (Гвозніца, Маларыцкі р-н) [ФЭАБ]. Акты адорвання нявестай удзельнікаў вясельнага абраду рэчамі белага колеру паэтычна прадстаўляюць шматлікія вясельныя песні. Пры гэтым белая хустка, якую дорыць нявеста жаніху, асацыюецца са шчаслівым сямейным жыццём: «*Выняла хусцінку, яму даравала: // – Ды бялым-бяленька. // Ды глядзі, Колечка, // Каб доля дабрэнька...*» [9, с. 68]. Між тым эпітэт «белы» ў адносінах да вопраткі пэўных персанажаў, а таксама прадзіва, тканіны, ручнікоў, абрусаў, хусцінак і г.д. можа не ўносіць у фальклорныя творы дадатковых сімвалічных адценняў, бо белізна названых прадметаў з'яўляецца натуральнай. Пастаянны эпітэт «белы» ў такіх выпадках можа толькі ўказваць на пазітыўную ацэнку пазначаных ім рэалій.

Белая вопратка – шырока прадстаўленая характарыстыка рытуальнага пераапраанання. Адною з функцый такой вопраткі з'яўляецца абазначэнне далучанасці аб'екта пераапраанання да свету «не-людзей» ці маркіроўка яго як лімінальнай істоты. Нездарма сувязь белага колеру з убраннем нявесты – лімінальнай істоты – характэрная для старажытных і сучасных еўрапейскіх звычаяў і абрадаў. У шматлікіх вясельных песнях белы – гэта колер знакавых элементаў касцюма нявесты і дэталей, якія выяўляюць яе статус: «*Ой скажітэ Танечкынуі матцы, // Ныхай пуйдэ в новую комору, // Ныхай прынысэ білэ покрывало, // Ныхай покрые мою русую косойку*» (Гвозніца, Маларыцкі р-н) [ФЭАБ]. Паводле іншых песень, белая квецень «убяліла» галаву нявесце [7, с. 326]; нявеста чэша русыя косы і звяртаецца да іх: «*Більш вы служыты ны будытэ, // Под білы вэлен пидытэ, // Под білы вэлен пидытэ, // Под білы вэлен с хустынкаю...*» (Рухча, Столінскі р-н) [ФЭАБ]. Асацыяцыя белага вопраткі, галаўнога ўбору з касцюмам нявесты прадстаўлена не толькі ў жанрах вясельнага фальклору, але і ў песнях пра каханне, новых баладах і інш. У абрадавых песнях, хоць і не рэгулярна, белы колер вопраткі жаніха вылучае яго сярод астатніх хлопцаў. Ён, паводле калядных карагодных і гульнівых песень, «*сядзіць на куце ў белым кажусе*» [4, с. 467].

Эпітэт «белы» выкарыстоўваецца як у апісаннях асобных персанажаў рытуалу, так і ў групавых выявах, стварэнні калектыўных вобразаў (да прыкладу, «*А вы, перазвяначкі, тонкія, бяленькія, // Як бумага, святленькія!..*» [9, с. 224]; «*Пыджанішнічык беленькіі, // Чаго ты такі смеленькіі?*» [10, с. 274]). З белымі лебедзямі параўноўваюцца як самі маладыя («*...Над цэрквою хмара, // Сподымецца пара: // Обое роўнюсенькі, // Як лебедзь белусенькі*» (Амельянец, Камянецкі р-н) [ФЭАБ]), так і бацькі нявесты [7, с. 292–293].

Адным са сродкаў стварэння ідэалізаваных вобразаў каравайніц, падвышэння іх статусу да царскага з'яўляецца абмалёўка іх рук як белых (хоць, зразумела, у адносінах да вобраза рук эпітэт «белы» з'яўляецца пастаянным): «Коровай нараджоны, // Хто цебе нарадзіў? // – Нарадзіла пані каралеўна // Да рукамі да беленькімі, // Да персямі золоченькімі» (Аздамічы, Столінскі р-н) [ФЭАБ]. Белыя рукі, паводле вясельных песень, мае і нявеста: «...А моя дівчына да по хатоньцы ходыць, // Білы ручэнькі за голівоньку ломыць...» (Моладава, Іванаўскі р-н) [ФЭАБ]. «Бяленькімі рукамі» выкрадаюць нявесту ўдзельнікі вясельных рытуалаў: «...Собі (імя) вкралы. // Кралы йіі ручэнькамы. // Прывызлы конэчынькамы, // Кралы білэнькымы, // Прывызлы воронэнькымы» (Рухча, Столінскі р-н) [ФЭАБ].

Вобраз белых рук як знак прыгажосці і дагледжанасці дзяўчыны актуалізуецца ў песенных тэкстах іншых жанраў. У шчадроўках, радзінных [8, с. 203, 257] і іншых песнях праз выяву вобраза белых рук гаспадыні ідэалізуецца яна сама: «...Нашыя нэнькі ручкі біленькі, // Кругом стола ходыць, // Варэнычкі робыць...» (Амельянец, Камянецкі р-н) [ФЭАБ]. У баладзе «Дачка-птушка» праз актуалізацыю вобраза белых рук гераіні падкрэсліваецца трагізм сітуацыі, цяжкасць вяртання ператворанай дачкі-пташкі ў родную хату: «Гаем ляцела – галлё ламала // Белымі рукамі, // Полям ляцела – поле крапіла // Горкімі слязамі» [11, с. 128]. Прыведзены ўрывак балады цікавы яшчэ і тым, што белыя рукі прыпісваюцца арнітаморфнай істоце, што сведчыць пра неканчатковае ператварэнне гераіні ў птушку.

Калі ўжо гаворка зайшла пра эпітэт «белы» ў адносінах да паэтычнага вобраза рук, то адзначым, што гэтым эпітэтам у розных фальклорных жанрах часта характарызуецца і шэраг іншых частак чалавечага цела, а таксама яно само. Калі праз эпітэт «белы» не падкрэсліваецца бледнасць цела ці твару чалавека, то «белае цела» абазначае «ідэальна здаровае цела». Пазітыўнае значэнне маюць таксама вобразы белых ног (знак дзявочай і жаночай прыгажосці), як у песнях накшталт «Дзеваньку ўзялі, ды што ж ёй далі, // Далі панчошкі на белы ножкі...» [4, с. 239]. У іншай песні парадзіха просіць пасцяліць пад яе «белыя ножкі прасцірадлачка» [8, с. 261]. Абрадавыя песенныя тэксты часта абыгрываюць матыў «дзіця кланяецца маці ў белыя ногі» («...Ой, як прыхав под ворытычко, схопыся, // Сваюй матонькі до белых ножек склонывся» (Вайская, Камянецкі р-н) [ФЭАБ]). У галашэннях таксама вобразы белых рук і ног выступаюць сродкамі ідэалізацыі персанажаў. У радзінных песнях зрэдку сустракаюцца надзеленыя пазітыўным значэннем вобразы белых шчо к і пятак, да прыкладу, кума куму цалуе ў белыя шчокі, кума кума – у белыя пяткі.

Белыя рукі і ногі, а таксама шыя, твар і белае цела ўвогуле выступаюць частотнымі вобразамі традыцыйных балад [11, с. 234, 354, 442, 559]. У баладзе пра трох птушак, што аплакваюць смерць молайца, сітуацыя дачаснай смерці героя перадаецца праз выяву цела белага, якое ляжыць каля крыніцы [11, с. 171]. Паводле балады пра бедную сястру, якую не шануюць браты, гераіня ў адчай заклікае драпежнікаў разарваць яе «цела бела» [4, с. 98]. Паводле новых балад, белы твар з'яўляецца ідэалам прыгажосці як жанчыны, так і мужчыны («...Лычко біло, сам красівы, // Кудры в'юцца в тры рады» (Мікіцк, Драгічынскі р-н) [ФЭАБ]). У шэрагу песень белы (бледны) твар – знак узрушанасці, глыбокіх перажыванняў лірычнага героя.

Асабліва выразна моцныя эмоцыі перадаюцца праз выяву змены колераў з чырвонага на белы: «Прывызлы Марусю, ста-ла ў порозы, // Побыліло лычко, показалыс слёзы» (Моладава, Іванаўскі р-н) [ФЭАБ]. Паводле песні пра дзяўчыну, якую казак схіліў да інтымных здносін, «лажылас дівчына, ек з розы цвыточок, // Устала дівчына, ек білы платочок» (Тышкавічы, Іванаўскі р-н) [ФЭАБ]. Белы колер у такіх кантэкстах атрымлівае адмоўнае ацэннае значэнне. Прычынамі страты тварам белізны, паводле

песень, могуць з'яўляцца п'янства-пагулянкi, знаходжанне на сонцы і ветры, а часцей за ўсё – цяжкае жыццё маладой замужніцы.

Яшчэ адно назіранне тычыцца даволі рэгулярнага выкарыстання спалучэння (паводле тэрміналогіі Е. Бартмінскага – эквіваленцыі) белага і чырвонага колераў пры стварэнні партрэтаў хлопца і дзяўчыны, што ўказвае на блізкасць сімвалікі гэтых колераабзначэнняў ('прыгожы', 'малады', 'здоровы'). Названыя персанажы могуць намініравацца як белыя і/ці чырвоныя, да прыкладу: «*Ах ты, беленькі малайчык, // Хто табе русы кудзеркі расчасаў?*» [4, с. 341]; «*Ой на горэ два дуба, // Ободва зеляненькі, // Маруся да Іванко // Обоі чырвоненькі...*» (Лышчыцы, Брэсцкі р-н) [ФЭАБ]. Ідэальная дзяўчына, нявеста, паводле песень, гэта тая, што «бела беліць, чыста ходзіць». І гэта адзін з «паказчыкаў» прыемнага дзявочага жыцця, іншымі словамі, маркёраў дзявочасці. У велічальных калядках дзяўчыне, у вясельных песнях сваты маладога ўдзячныя «*молодусы за тонкія абрусы. // Тонко прала, звонко ткала // І белэнько былыла // Да нас наградыла*» (Боркі, Пінскі р-н) [ФЭАБ]. І наадварот, немагчымасць адмыцца-адбляціцца перадае ў песенных жанрах трагізм сітуацыі і асэнсоўваецца негатыўна. У ліку прыкладаў адзначым песню пра бедную, а таму нежаданую для брата сястру-госцю. Нават умыванне калінай (якая павінна перадаць гаротніцы сваю прыгажосць) не беліць жанчыну: «*Калінкаю ўмывалася... // Калінка мая не беліць мяне*» [4, с. 100]. Новае гучанне ў прыпеўках набывае традыцыйная апазіцыя «белае (чыстае) – нячыстае (бруднае)», да прыкладу: «*Семёнаўна, // Да есця разная, // Кашуля белая, // А сама гразная*» (Рубель, Столінскі р-н) [ФЭАБ].

Падкрэслім, што белы колер, які асацыюецца з рытуальнай чысцінёй, можа надзяляцца адваротным значэннем нечысціні, «нячэснасці» нявесты і проціпастаўляцца пры гэтым чырвонаму колеру як знаку цнатлівасці. Гэта пацвярджаецца творами песенных жанраў розных славянскіх традыцый.

Паводле міфалагічных уяўленняў, прыкмета «белы» далучае прадстаўнікоў жывёльнага свету да асаблівага «міфалагічнага класа», дыстанцыюе іх ад жывёл «звычайнай» афарбоўкі, указвае на адхіленне ад нормы, ператвараецца ў своеасаблівы ярлык жывёл – цароў над сваімі родзічамі. Пэўнае праламленне гэтыя ўяўленні знаходзяць у песенных жанрах. Паводле каляндарна-абрадавых песень, на белых конях ездзяць св. Юр'я, Каляда і інш. У зімовых песнях колеравымі характарыстыкамі коней, на якіх едуць у чалавечы свет сакральныя госці, з'яўляюцца элементы трыяды «чорны – белы – сівы», пры гэтым «*Васіллі едзіць на белым кані*» [4, с. 229–230]. У вясельных песнях на белым кані малюецца жаніх, белым колерам могуць маркіравацца капыты незвычайнага каня, выяўленага праз касмаграфічны код [4, с. 227]. Пэўную вылучанасць з шэрагу іншых істот набываюць птушкі белага колеру ў вяснянках, паводле якіх менавіта такія птушкі знаходзяцца ў выраі. У калядцы хлопцу спяваецца пра дзіўнага белага птаха, якога герой бачыць у акно і які выконвае функцыю сувязнога паміж двума прадстаўнікамі розных саслоўяў (і этнасаў) [4, с. 342].

Функцыя носьбітаў прыкметы «белы» замацоўвалася за пэўнымі рэаліямі: снегам, дымам, малаком, смятанай, сырам, яйкам, бярозай, мукой, капустай, ільном, лебедзем і да т.п. Іх вызначальны (стэрэатыпны) колер непасрэдна называецца ў песенным матэрыяле, да прыкладу: «*Наша молодая, // Як уюн ўеца, // Ваш молоды // Ны пывярнэца. // Наша молодая // Як сыр білы. // Ваш молоды // Як пынёк горілы*» (Рухча, Столінскі р-н) [ФЭАБ]. У песнях белым колерам можа характарызавацца ежа (у тым ліку рытуальная), хатняе начынне, падарункі і інш. Так, актуалізуюцца стэрэатыпныя колеравыя характарыстыкі цукру [10, с. 293]; пірага [8, с. 405]; каравая [6, с. 191]; сыру («*І сваночка молодая, дай нам каровая, // Бэлюсенькаго сыра і зэлёнаго віна*» (Зубачы, Бярозаўскі р-н) [ФЭАБ]; малака («*Сербіяночку гуляць – // Трэба сало паядаць, // А по белом молоку // Еле ногі волоку*» (Дрэбск Лунінецкага р-на) [ФЭАБ]). У шматлікіх песен-

них творах епітэт «белы» выкарыстоўваецца з мэтай ідэалізацыі артэфактаў, якія ён характарызуе. У валачобных песнях спяваецца пра белы шацёр, у якім сам Бог сядзіць, у калядных – пра «*белы намет, а в том намету славный панічу*» (Лышчыцы, Брэсцкі р-н) [ФЭАБ]. Паволе балады, у белым шатры каралевіч сніць дзіўны прарочы сон [11, с. 559]. А ў вясельнай песні нявеста «садзіць, пасадзіць сваіх дзевачак на белых лаўках» [6, с. 191].

Варта адзначыць, што як у песнях даволі старажытных, так і пазнейшага паходжання часта выкарыстоўваецца міжжанравы архаічны сімвал белага каменя, які захоўвае функцыю маркіроўкі месца выканання значных для соцыума ці асобнага чалавека дзей. Так, для калядак характэрны традыцыйны матыў белага каменя, на якім знаходзіцца змяя-памочніца, што абяцае хлопцу ўдалы шлюб [4, с. 311]. Што да твораў больш позняга паходжання, то ўступам песень з матывам «муж вядзе тапіць жонку» з'яўляецца карціна выцякання рэчкі з-пад белага каменя: «*Из-пад каменю, из-пад белага // Цячэ рэчанька, рэчка быстрая, // А ў той рэчкі дзеўка мылася, // Яна мылася, вымывалася...*» (Роўбіцк, Пружанскі р-н) [ФЭАБ]. Традыцыйныя балады, якія ўтрымліваюць у сваёй структуры архаічныя загадкі, актуалізуюць вобраз белага каменя, які «без кораня расцець» [11, с. 670]. Белы камень у песенных тэкстах можа надзяляцца забараняльнай і адмежавальнай функцыямі, як у вясельных сірочых песнях з матывам трох замкоў: «белы камень, жоўты пясок, сажань дашок» («*Твоя маты злякалася, // Под тры замкы схавалася: // Пэршы замок – білы камынь...*» (Тышкавічы, Іванаўскі р-н) [ФЭАБ]).

У галашэннях і баладах выяўляецца традыцыйная сімвалічная сувязь рэалій белага колеру са смерцю. У галашэннях памерлага пяшчотна называюць белым лебедзем ці сокалам. У баладах пры дапамозе вобразаў белай хусткі і жоўтага пяску ствараецца карціна смерці молайца. Рэакцыяй дзяўчыны на вестку пра тое, што яе мілага забілі на вайне, з'яўляюцца словы: «*Калі б я была пташкой, // Слетала б до его, // Все косточки собрала б // У беленькі платок. // І целечко зарыла б // У жоўценькі песок*» (Рубель, Столінскі р-н) [ФЭАБ]. У баладзе з матывам «смерць – памочніца мужа» малюецца вобраз нябожчыцы, накрытай белым палатном, што адлюстроўвае этнаграфічную рэальнасць [11, с. 601]. У баладзе з матывам прарочага сну жонка, якая нарадзіла сына, а сама памерла, «ляжыць у белі» [11, с. 543]. Гэтая балада цікавая яшчэ і тым, што ў ёй падкрэсліваецца, што сам нябожчык ляжыць у белым (варыянт – у чырвоным) адзенні, а ўдзельнікі пахавальнага абраду маюць жалобную вопратку чорнага колеру.

У традыцыйных баладах з матывамі метамарфозы чалавека ў расліну яе часткі нярэдка характарызуюцца белым і жоўтым колерамі. Так, тапеліца Ціхоня зарастае жоўтымі краскамі і зацвітае белым цветам [11, с. 389–390]. У іншай баладзе з матывам патаплення-ахвяравання дзяўчыны, з цела якой узнікаюць прыродна-ландшафтныя аб'екты, бела бяроза паўстае з твару тапеліцы [11, с. 411]. Вобраз белага дрэва (ліпы) абыгрываецца і ў баладным матыве пасадкі/вырастання дрэў на магілах закаханых [11, с. 477]. Белым колерам могуць пазначацца і іншыя аб'екты, якія ўзніклі ў выніку метамарфозы чалавека, у прыватнасці камень [11, с. 444].

Новыя балады, раманы захоўваюць «смяротную» сімваліку белага адзення. У прыватнасці, у шырокавядомым рамансе пра самагубства дзяўчыны з-за здрады каханага самазабойца вяртаецца ў гэты свет у белай сукенцы (Малеч, Бярозаўскі р-н) [ФЭАБ]. Вобраз белай пасцелі ў новых баладах намнога часцей у параўнанні з традыцыйнымі баладамі і лірычнымі песнямі мае негатыўную аксіялагізацыю. Паводле адной з новых балад, пакінутая любым дзяўчына ляжыць у адзіноце ў бальніцы на белай пасцелі (Фядоры, Столінскі р-н) [ФЭАБ]. У іншай баладзе хлопец з-за таго, што бацькі не дазваляюць яму ажаніцца з любай, паміраў і «*свою любимую девчонку // К белой постельке призывал...*» (Вулька Сіманавіцкая, Драгічынскі р-н) [ФЭАБ]. Адмоўнымі канатацыямі надзяляецца вобраз белай падлогі, як у песні пра цяжкі лёс салдата: «*За лісом сонцэ востыяло, // Там чорны ворон воскречал. // Шчаслівы той жэ быў мальчышка, //*

Которы ў войску нэ буваў... // Ляжу на білomu полу, // Черная мать не пожалее, // Не скаже: "Встань, сын, постелю"» (Лышча, Пінскі р-н) [ФЭАБ]. Эфект узмацнення экспрэсіі дасягаецца ў прыведзеным тэксце за кошт абыгрывання кантрасных колеравых сімвалаў – белага і чорнага, якія ў дадзеным выпадку маюць агульнае адмоўнае значэнне.

Заклучэнне

Функцыя носбітаў прыкметы «белы» замацаваная за пэўнымі песеннымі вобразамі: снегам, малаком, сырам, бярозай, ліпай, мукой, лебедзем, глінай, паперай і інш. Функцыянаванне і семантыка белага колеру ў песенным фальклоры цесна звязаныя з этнаграфічнай рэальнасцю, фонавымі ведамі традыцыі і разам з тым вызначаюцца сітуацыйнасцю, «перацяканнем» сэнсаў. Праз сімваліку белага колеру ў песенным фальклоры спасцігаюцца і апісваюцца ў адпаведнасці з пэўнымі жанравымі законамі тры асноўныя аб'екты, якія належаць свету «Рэчаіснасць»: 1) сам чалавек, 2) рэальны навакольны свет (прастора і рэаліі, якія яе запаўняюць; прыродныя з'явы), 3) значымыя часавыя адрэзкі. Акрамя таго, праз актуалізацыю сімвалікі белага колеру, уключанага міфапэтычнай свядомасцю ў цыкл касмасацыяльных пераходаў, могуць мадэлявацца ўяўленні пра лімінальных істот (у прыватнасці, белы – знакавы колер элементаў адзення нявесты і жаніха), жывёл-медыятараў (сувязных паміж рознымі фрагментамі светабудовы, «сваім» і «чужым» светам).

У абрадавых песнях белы колер уваходзіць у сістэму сімвалаў, праз якія трансляюцца асноўныя ідэі і мэты рытуалаў: дэкларацыя пераходу ў новыя сацыяльны і біялагічны станы, набыццё новага статусу, пакрыццё пэўнага дэфіцыту, прадудцыраванне дабрабыту, трансляцыя інфармацыі пра псіхафізічны, сацыяльны, матэрыяльны станы ўдзельнікаў рытуалу, выяўленне эстэтычных, эмацыянальных і іншых ацэнак. Пазітыўна ацэнены белы колер асацыюецца са святлом, чысцінёй, жыццёвай сілай, вытворчай патэнцыяй, якая знаходзіцца ў яйку, малаце і мужчынскім семени, і суадносіцца з кардынальнымі канцэптамі пачатку (што выразна выяўлена ў ініцыяцыйных, прадудцыравальных і ачышчальных рытуалах). Гэта знайшло праламленне ў песенных тэкстах, у якіх актуалізуецца станоўчае значэнне рэалій белага колеру, звязаных з першымі членамі апазіцый здаровы – нездаровы, чысты – нячысты, прыгожы – непрыгожы, багаты – бедны, новы – стары, святочны – будзённы, высокі – нізкі (сацыяльны статус), добрая – нядобрая (доля). Часта пры дапамозе эпітэта «белы» акцэнтуюцца ўвага на частках цела, што пераважна мае станоўчае значэнне. Разам з тым на міфалагічным узроўні белама колеру можа надавацца семантыка пустаты, безжыццёвасці, бесцялеснасці, што адсылае да канцэптаў «смерць» і «нецнатлівасць» (у вясельным абрадзе і звязаных з ім песнях). Адсюль негатыўная семантыка песенных вобразаў, маркіраваных белым колерам, іх сімвалічная сувязь з ідэямі разлукі, тугі, хваробы, смерці.

СКАРАЧЭННІ

ФЭАБ – Фальклорна-этнаграфічны архіў кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Фядосік, А.С. Функцыянальнасць і семантыка абрадаў, жанравыя і мастацкія своеасаблівасці паэзіі асноўных этапаў вяселля / А.С. Фядосік // Беларускі фальклор: жанры, віды, паэтыка : у 6 кн. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – Кн. 2. – С. 107–272.

2. Ліс, А.С. Магічная семантыка абраду «Гуканне вясны». Песні-вяснянкі / А.С. Ліс // Беларускі фальклор: жанры, віды, паэтыка : у 6 кн. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – Кн. 1: Каляндарна-абрадавая паэзія. – С. 188–210.
3. Гурскі, А.І. Тайны народнай песні / А.І. Гурскі. – Мінск : Універсітэцкае, 1994. – 160 с.
4. Зімовыя песні: калядкі і шчадроўкі / уклад. А.І. Гурскага, З.Я. Мажэйкі. – Мінск : Навука і тэхніка, 1975. – 736 с.
5. Паэзія беларускага земляробчага календара / уклад. А.С. Ліса, падр. народ. календара У.А. Васілевіча. – Мінск : Навука і тэхніка, 1992. – 612 с.
6. Фальклор у запісах Яна Чачота і братаў Тышкевічаў / уклад. В.І. Скідана, А.М. Хрушчовай. – Мінск : Беларус. навука, 1997. – 342 с.
7. Традыцыйная мастацкая культура беларусаў : у 6 т. / А.М. Боганева [і інш.]. – Мінск : Выш. шк., 2008. – Т. 4: Брэсцкае Палессе : у 2 кн. – Кн. 1. – 559 с.
8. Радзіны. Абрад. Песні / уклад. Г.А. Пятроўскай, апіс. абрадаў Т.І. Кухаронак. – Мінск : Беларус. навука, 1998. – 637 с.
9. Палескае вяселле / уклад. і рэд. В.А. Захаравай. – Мінск : Універсітэцкае, 1984. – 303 с.
10. Традыцыйная мастацкая культура беларусаў : у 6 т. / Т.Б. Варфаламеева [і інш.]. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – Т. 1: Магілёўскае Падняпроўе. – 797 с.
11. Балады : у 2 кн. / уклад. Л.М. Салавей, Т.А. Дубкова. – Мінск : Навука і тэхніка, 1977–1978. – Кн. 1: Балады. – 1977. – 782 с.

Shved I.A. The Functions of White Colour in Folk Songs of Byelorussians

The author of the article analyzes the functions and semantic of white colour in folk songs of Byelorussians. Through the polysemantic symbol of white color in the folk songs describes in accordance with certain laws of genre three main objects belonging to the world of «Reality»: the person (in particular liminalbeings), the real world around, significant time periods. White colour identification of the positive aesthetic and emotional assessments of the lyric hero. Also through the actualization of white symbols, included in the mythopoetic consciousness in space and social cycle transitions can be modeled by the submission of the dead, illness, anguish.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 21.10.2012

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.016:51-054.6

Е.А. Крагель

ЦЕНТР ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ АБИТУРИЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ К ОБУЧЕНИЮ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Статья посвящена актуальной проблеме обучения математике абитуриентов-иностранцев на факультете довузовской подготовки. Наиболее эффективной формой подготовки абитуриентов-иностранцев является смешанная. Выделены основные методы (самостоятельная работа, работа с преподавателем) и формы (фронтальная работа, индивидуальная работа, групповая работа) организации и осуществления учебной деятельности абитуриентов-иностранцев. В статье рассмотрены роль и возможности применения ЦДО в условиях использования различных методов и форм организации учебной деятельности иностранных граждан. В рамках разработанной методики обучения математике абитуриентов-иностранцев выделены шесть уровней использования ЦДО. В статье представлена классификация интеграционных заданий по степени использования в их фабуле аудио информации и визуальной информации.

Введение

Актуальность проводимого нами исследования, которое посвящено проблеме повышения эффективности обучения математике абитуриентов-иностранцев в белорусских вузах, обусловлена следующими факторами:

- 1) ежегодное увеличение числа студентов-иностранцев (с 2 720 до 8 554 за последние 11 лет);
- 2) отсутствие специальных методик обучения, учитывающих трудности, с которыми сталкиваются иностранные граждане при обучении в белорусских вузах («языковой барьер», низкий уровень теоретической подготовки, нестыковка учебных программ).

Нами проанализированы психолого-педагогические исследования по проблеме обучения иностранных граждан, проведена классификация материалов в зависимости от ключевых идей (исследований) практического и теоретического характера [1].

Особенности обучения математике абитуриентов-иностранцев с использованием ЦДО

Одним из способов повышения эффективности обучения является выбор формы получения образования.

На основе проведенного сравнительного анализа традиционной очной, дистанционной, смешанной форм обучения было выявлено, что наиболее эффективной формой получения образования абитуриентов-иностранцев является смешанная форма получения образования [2]. При смешанной форме обучения часть материала изучается очно на аудиторных занятиях (АЗ), а часть – самостоятельно с использованием центра дистанционного обучения (ЦДО). Трудности, с которыми сталкиваются иностранные граждане при обучении в белорусских вузах, а также фактический дефицит аудиторного времени, отведенного для обучения, требуют усиления роли внеаудиторной работы (ВАР). При сохраняющейся роли аудиторной работы (АР) ВАР рассматривается нами как ключевой (по роли) элемент учебного процесса.

Научный руководитель – О.Н. Пирютко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики преподавания математики Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка

При обучении абитуриентов-иностранцев в условиях смешанной формы обучения применяют, согласно И.М. Чередову, общие формы организации учебной деятельности: фронтальную работу (ФР), индивидуальную работу (ИР), групповую работу (ГР) [3].

К основным методам организации и осуществления учебной деятельности абитуриентов-иностранцев, согласно классификации Ю.К. Бабанского, относятся: самостоятельная работа (СР), работа с преподавателем (РсП) [4]. Выделенный тезаурус является устоявшимся в научно-методической литературе и не требует детализации в нашем случае. Остановимся на методах и формах организации учебной деятельности абитуриентов-иностранцев (в аудиторной и внеаудиторной работах). Возможные взаимосвязи и соотношения указанных методов и форм представлены схемами (рисунки 1, 2).

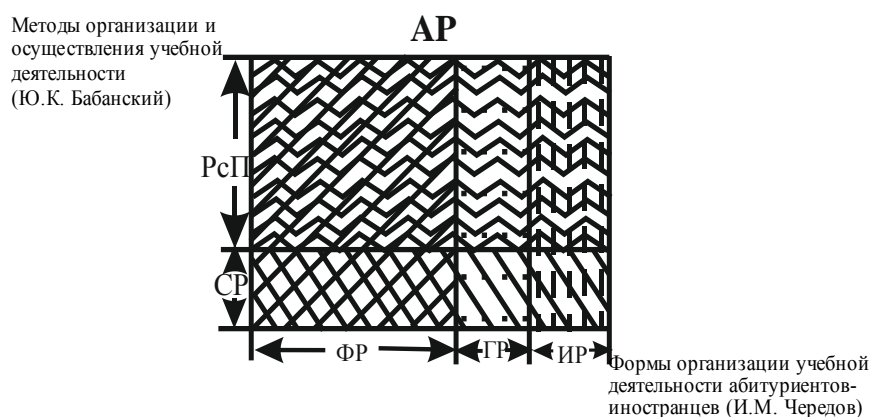


Рисунок 1 – Взаимосвязи и соотношения форм (ГР, ИР) и методов (СР, РсП) организации и осуществления учебной деятельности абитуриентов-иностранцев в условиях аудиторной работы

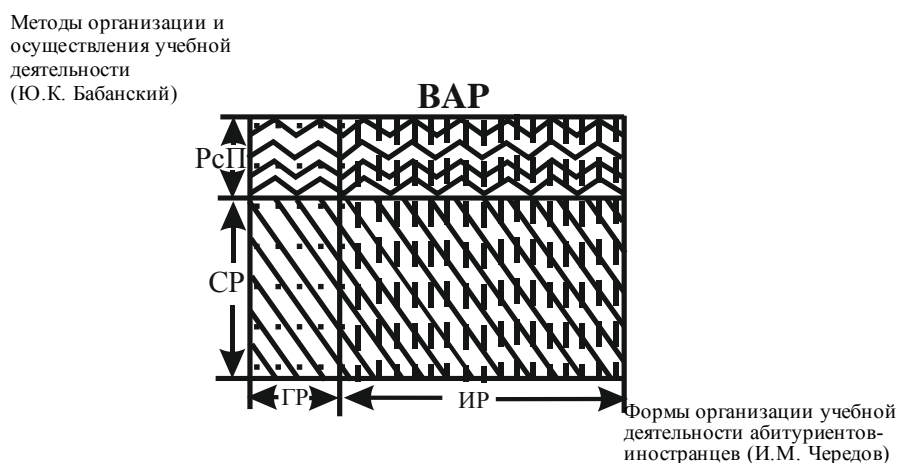


Рисунок 2 – Взаимосвязи и соотношения форм (ГР, ИР) и методов (СР, РсП) организации и осуществления учебной деятельности абитуриентов-иностранцев в условиях внеаудиторной работы

Представленные схемы имеют общие черты (элементы сходства), что объясняется широкой применимостью используемой терминологии (РсП, СР, ГР, ИР, ФР). Имеются также существенные отличия, как явные (например, ФР), так и неявные. Последние требуют детализации и описаны нами в таблице 1.

Таблица 1 – Роль и возможности применения ЦДО в условиях использования различных методов и форм организации учебной деятельности иностранных граждан

Формы и методы организации и осуществления учебной деятельности	Роль ЦДО при организации		Примеры применения ЦДО	
	АР	ВАР	АР	ВАР
ФР и СР	Дополнительное средство обучения		Выполнение регламентированного (по времени) теста «Входной контроль», представленный на сайте ЦДО.	
ФР и РсП			Использование лекционного материала, презентаций по новой (изучаемой) теме, а также применение знаний в несколько измененных условиях с помощью ЦДО.	
ГР и СР		Основное средство обучения	Применение знаний в несколько измененных условиях, контроля знаний с помощью обучающих, контролирующих тестов, систем упражнений, предложенных на сайте ЦДО.	Актуализация знаний по теме (обеспечение подвижности знаний, на основе которых формируются новые знания), с использованием словаря, лекционного материала, тестов, предложенных на сайте ЦДО.
ГР и РсП			Рассмотрение образцов решения, формирование ЗУНов по теме при рассмотрении большого числа решенных заданий, представленных на сайте ЦДО.	Осуществление консультаций преподавателя с помощью форума ЦДО, электронной почты, Skype и т.д.
ИР и СР			Осуществление текущего контроля по темам в виде теста («Итоговый тест»), представленного на сайте ЦДО.	Выполнение домашнего задания, предложенного на сайте ЦДО.
ИР и РсП			Использование лекционного материала, обучающих тестов при изучении новой темы, актуализации знаний с помощью ЦДО.	Осуществление консультаций преподавателя с помощью форума ЦДО.

Основным средством интеграции АР и ВАР в рамках нашего исследования является ЦДО, с помощью которого обеспечивается поддержка внутренних и внешних связей АР и ВАР (рисунок 3).

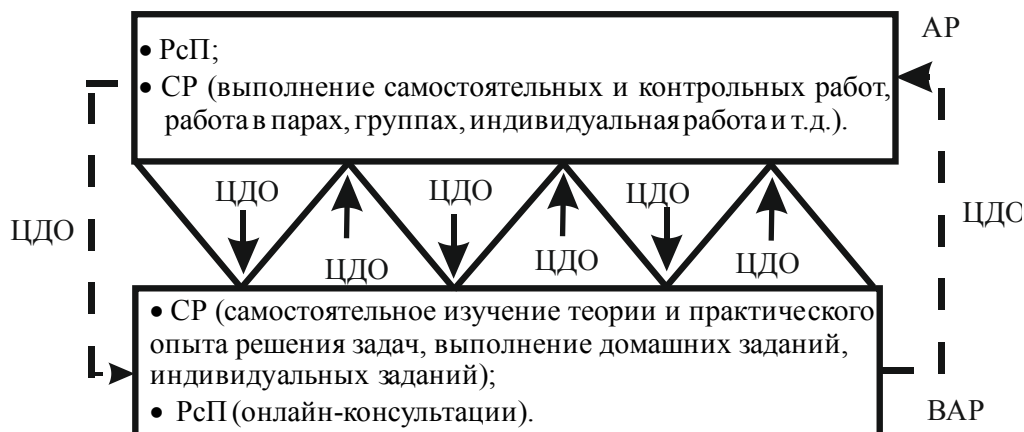


Рисунок 3 – Внутренние и внешние связи АР и ВАР, которые обеспечиваются с помощью ЦДО

Под внешними связями в данном случае будем понимать специально организованные условия для обязательного использования ЦДО (на рисунке 3 отмечены пунктирными стрелками). Например, преподаватель помещает домашнее задание на сайте и предлагает его выполнить в электронном варианте, чем создает условия для «вынужденного» использования ЦДО как средства интеграции АР и ВР.

Внутренние (естественные) связи могут быть достаточно хаотичными и отвечают в большей степени запросам обучаемого (на рисунке 3 они отмечены сплошными линиями). Например, обучаемый может использовать ЦДО на АЗ с целью актуализации теоретического материала. Именно ЦДО позволяет прочно связывать АР и ВАР, образуя систему, которая в то же время остается гибкой за счет большого числа внутренних связей.

Нами также разработана методика обучения математике абитуриентов-иностранцев [5], которая предполагает использование ЦДО на шести уровнях, что отражено на рисунке 4.

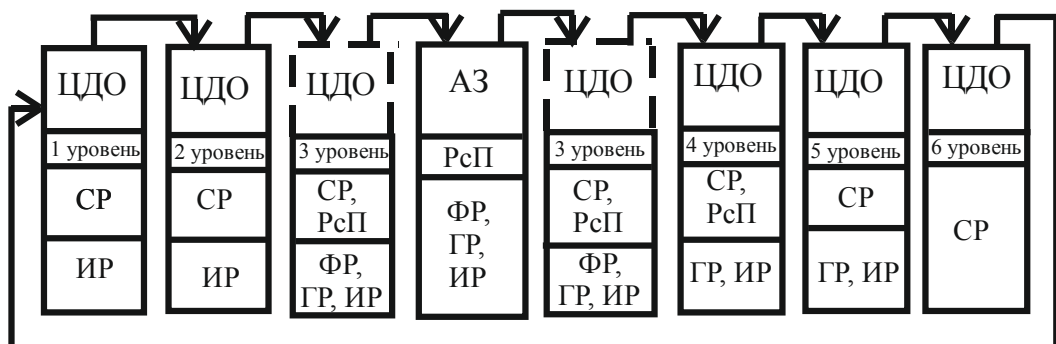


Рисунок 4 – Уровни использования ЦДО при обучении абитуриентов-иностранцев

Первый уровень. Перед изучением новой темы абитуриентам предлагается ознакомиться со словарем математических терминов на русском, на родном, а также на английском языках. Для примера приведем фрагмент словаря, предложенного абитуриентам при изучении темы «Натуральные числа».

Таблица 2 – Фрагмент словаря по теме «Натуральные числа»

Русский язык	Английский язык	Китайский язык
натуральное число	natural number	自然数
цифра	digit, figure, numeral	数字
разряд	sort, rank	位
арифметическое действие	arithmetical operation	算术操作 ; 计算
сложение	addition	加法
слагаемое	item, summand	(被)加数
сумма	sum	和
вычитание	subtraction	减法
уменьшаемое	minuend	被减数
разность	difference	差
умножение	multiplication	乘法
множитель	multiplier, factor	乘数
деление	division	除法
делимое	dividend	除数

Второй уровень. Изучив словарь математических терминов, абитуриенты должны выполнить тест «Входной контроль», который позволяет определить уровень их знаний перед изучением данной темы.

«Входной» контроль решает в данном случае две задачи. С одной стороны, способствует реальной самооценке знаний абитуриентов и служит мотивацией (стимулом) приобретения и углубления знаний по изучаемой теме. С другой стороны, упрощает подготовку преподавателя к последующим занятиям, так как ранжирует обучаемых по базовому уровню знаний, представляя реальную картину (срез) возможных учебных проблем и пробелов в знаниях. Например, при изучении темы «Отношение. Пропорция» абитуриентам предлагается выполнить тест:

1. Какие члены пропорции $3,6 : 1,2 = 6,3 : 2,1$ являются крайними, а какие средними?

- а) 3,6; 2,1 – крайние члены пропорции; 1,2; 6,3 – средние члены пропорции;
 б) 1,2; 6,3 – крайние члены пропорции; 3,6; 2,1 – средние члены пропорции;
 в) 3,6; 1,2 – крайние члены пропорции; 6,3; 2,1 – средние члены пропорции;
 г) 6,3; 2,1 – крайние члены пропорции; 3,6; 1,2 – средние члены пропорции.

2. Какое из равенств является пропорцией?

- а) $7 : 11 = 21 : 33$; б) $\frac{3}{14} = \frac{5}{25}$; в) $\frac{25}{65} = \frac{35}{50}$; г) $41 : 102 = 21 : 51$.

3. Неизвестный член пропорции $117 : m = 63 : 77$ равен:

- а) $m = 143$; б) $m = 9009$; в) $m = 14$; г) $m = 341$.

4. Вставьте вместо * такое число, чтобы получилась верная пропорция $\frac{6}{2} = \frac{*}{0,5}$:

а) 1,5; б) 0,15; в) 15; г) 24.

5. Решением уравнения $4\frac{2}{3} : 7\frac{1}{2} = 1,2 : \left(\frac{1}{3}y\right)$ является:

а) $2\frac{6}{25}$; б) $\frac{56}{75}$; в) $\frac{25}{56}$; г) $1\frac{19}{56}$.

6. Решением уравнения $\frac{5}{3-\frac{3}{4}} = \frac{6}{1-\frac{1}{2}+6s}$ является:

а) 0,5; б) 15; в) 2; г) 30.

7. Для приготовления овощного рагу на каждые 100 г мяса надо взять 60 г овощей. Сколько овощей надо взять на 750 г мяса?

а) 450; б) 8; в) 4500; г) 1250.

8. Для строительства дома 6 строителей расчистили площадку за 240 минут. За какое время 8 строителей расчистят эту площадку?

а) 180; б) 320; в) 0,2; г) 100.

9. За два с половиной часа рабочий обрабатывает 20 деталей. Сколько деталей он обработает за 8 часов?

а) 64; б) 625; в) 1; г) 620.

10. Восемь классов построили снежную горку за 3 дня. За сколько дней выполнят эту же работу 16 классов, если будут работать с такой же производительностью?

а) 1,5; б) 6; в) 1; г) $42\frac{2}{3}$.

Третий уровень. Данный уровень использования центра дистанционного обучения не является обязательным. Определив уровень знаний обучаемых, абитуриентам предлагают ознакомиться с лекцией по данной теме, представленной на сайте. Лекция включает в себя как теоретический материал, так и большое количество образцов решений заданий.

А3. На данном этапе преподаватель формирует знания, умения, навыки абитуриентов, рассматривая алгоритмы решений, образцы оформления в процессе решения большого числа заданий; обучаемые изучают, углубляют, повторяют тему.

Четвертый уровень. Изучив тему с преподавателем, абитуриенты выполняют тест, состоящий из десяти заданий. При выполнении теста отсутствуют временные ограничения. При верном выборе ответа абитуриенту предлагается выполнить следующее задание, при неверном – ответить на ряд дополнительных (наводящих) вопросов, позволяющих ему без труда справиться с заданием. Приведем пример задания тестового характера из теста по теме «Задачи на составление уравнений и систем уравнений. Задачи на составление неравенств».

Задача 1. Бассейн наполняется двумя трубами за 4 часа. Первая труба может наполнить бассейн за 5 часов. За сколько часов вторая труба, действуя отдельно, может наполнить бассейн?

а) 20 часов; б) 5 часов; в) 25 часов; г) 15 часов;

1. Какие величины необходимо найти в задаче?

а) время, за которое вторая труба наполнит бассейн;

б) производительность первой трубы;

в) производительность второй трубы;

2. Обозначим работу (наполняемость бассейна) за 1. Так как первая труба может наполнить бассейн за 5 часов, то чему равна производительность данной трубы?

а) $\frac{1}{5}$ л/ч; б) 5 л/ч; в) 4 л/ч; г) 6 л/ч.

3. Пусть x ч – время, за которое вторая труба наполнит бассейн. Чему равна производительность второй трубы ($p = \frac{A}{t}$), если работа равна 1?

а) $\frac{1}{x}$ л/ч; б) x л/ч; в) $(x+1)$ л/ч; г) $(1-x)$ л/ч.

4. Так как производительность первой трубы равна $\frac{1}{5}$ л/ч, производительность второй трубы – $\frac{1}{x}$ л/ч, то чему равна совместная производительность?

а) $\left(\frac{1}{5} + \frac{1}{x}\right)$ л/ч; б) $\left(\frac{1}{x} - \frac{1}{5}\right)$ л/ч; в) $\left(\frac{1}{5} - \frac{1}{x}\right)$ л/ч; г) $\frac{1}{5} \cdot \frac{1}{x}$ л/ч.

5. Так как совместная производительность труб равна $\left(\frac{1}{5} + \frac{1}{x}\right)$ л/ч, а время, за которое две трубы наполняют бассейн, равно 4 часа, то чему равна работа? ($A = p \cdot t$)

а) $4\left(\frac{1}{5} + \frac{1}{x}\right)$ л; б) $\left(\left(\frac{1}{5} + \frac{1}{x}\right) - 4\right)$ л; в) $4 : \left(\frac{1}{5} + \frac{1}{x}\right)$ л; г) $\left(\frac{1}{5} + \frac{1}{x}\right) : 4$ л.

6. Учитывая, что работа (наполняемость бассейна), которую выполняют две трубы одновременно, с одной стороны равна $4\left(\frac{1}{5} + \frac{1}{x}\right)$ с другой стороны 1, составим уравнение:

а) $4\left(\frac{1}{5} + \frac{1}{x}\right) = 1$; б) $4 - \left(\frac{1}{5} + \frac{1}{x}\right) = 1$; в) $4 : \left(\frac{1}{5} + \frac{1}{x}\right) = 1$; г) $\left(\frac{1}{5} + \frac{1}{x}\right) : 4 = 1$.

7. Решением уравнения $4\left(\frac{1}{5} + \frac{1}{x}\right) = 1$ является:

а) 20; б) 5; в) 25; г) 15;

8. Итак, решением задачи 1 является 20 часов.

Пятый уровень. На данном уровне ЦДО используется в качестве средства размещения домашнего задания по изучаемой теме.

Шестой уровень. В данном случае ЦДО используется с целью контроля за уровнем знаний абитуриентов. После изучения темы обучаемым предоставляется право выбора теста одного из трех уровней (А, В, С) с целью выставления итоговой отметки по теме и определения уровня самооценки (достаточный или недостаточный).

При изучении темы «Одночлены. Многочлены. Формулы сокращенного умножения. Преобразование алгебраических выражений» абитуриентам предлагается выполнить тест (например, тест уровня А):

Тест на выходе (уровень А)

1. Степенью многочлена $6x^2yz^3 + 9x^9y^3z^4 - 8xyz - 9$ является:

а) 9; б) 16; в) 3; г) 24.

2. Преобразуйте выражение $2a^3 + 4b^4 - (2a^3 + 7b^4) + (b^4 + 5a^3)$ в многочлен стандартного вида:

а) $5a^3 - 2b^4$; б) $5a^3 + 12b^4$; в) $-5a^3 - 2b^4$; г) $-5a^3 + 12b^4$.

3. Преобразуйте выражение $(2a^3 + 7ab - 2ab^2 + 3b^3)(3a - 4b)$ в многочлен стандартного вида:

а) $6a^4 - 8a^3b + 21a^2b - 28ab^2 - 6a^2b^2 + 17ab^3 - 12b^4$;

б) $6a^4 - 8a^3b + 21a^2b - 28ab^2 - 6a^2b^2 + 8ab^3 + 9ab^3 - 12b^4$;

в) $6a^4 + 21a^2b - 6a^2b^2 + 9ab^3 + 8a^3b^2 + 28ab^2 - 8ab^3 + 12b^4$;

г) $6a^4 + 21a^2b - 6a^2b^2 + 9ab^3 + a^3b^2 + 28ab^2 + 12b^4$.

4. Выполните деление $(30x^3y^2 - 6x^2y^4 + 18x^5y^3) : (6x^2y^2)$:

а) $5x - y^2 + 3x^3y$; б) $5x^3y^2 - x^2y^4 + 3x^5y^3$;

в) $5x^3y - xy^2 + 3x^3y$; г) $5x^{1,5}y - xy^2 + 3x^{2,5}y^{1,5}$.

5. Преобразуйте выражение $(2x + 3y)^2 - 2(7x - 2y)^2 - 6x^2$ в многочлен стандартного вида:

а) $-100x^2 + 68xy + y^2$; б) $-100x^2 - 16xy + 13y^2$;

в) $-100x^2 + y^2$; г) $100x^2 - y^2$.

6. Преобразуйте выражение $(5x + 4)(5x - 4) + x^2$ в многочлен стандартного вида:

а) $26x^2 - 16$; б) $24x^2 - 16$; в) $10x^2 - 8$; г) $11x^2 - 8$.

7. Преобразуйте выражение $2a^2(5a^3 - b^4) - 3b(2a + b^2)$ в многочлен стандартного вида:

а) $10a^5 - 2a^2b^4 - 6ab - 3b^3$; б) $10a^5 + 2a^2b^4 + 6ab + 3b^3$;

в) $10a^8 - b^4 - 6ab + b^2$; г) $10a^8 + b^4 + 6ab + b^2$.

8. Выполните действия $\frac{x-4}{6x-36} - \frac{3x+2}{x^2-6x}$:

а) $\frac{x^2 - 22x - 12}{6x^2 - 36x}$; б) $\frac{x^2 + 18x - 2}{6x^2 - 36x}$; в) $\frac{x^3 + 28x^2 - 72x - 72}{(6x-36)(x^2-6x)}$; г) $\frac{x^2 + 22x - 12}{6x^2 - 36x}$.

9. Выполните действия $\frac{a+2}{a^2-3a} - \frac{a}{a^2-9}$:

а) $\frac{5a+6}{a(a-3)(a+3)}$; б) $\frac{6}{a(a-3)(a+3)}$; в) $\frac{3a-18}{(a^2-3a)(a^2-9)}$; г) $\frac{3a^2-18}{(a^2-3a)(a^2-9)}$.

10. Выполните умножение $-\frac{14a^2b}{3x^4} \cdot \frac{5x^4}{35a^2b}$:

а) $-\frac{2}{3}$; б) $-\frac{2ab}{3x^2}$; в) $-\frac{98a^4b^2}{3x^6}$; г) $\frac{3}{2}$.

11. Выполните деление $\frac{x^2 - xy}{25y^2} : \frac{3x}{5y}$:

а) $\frac{x-y}{15y}$; б) $\frac{-x-5}{78}$; в) $\frac{x-1}{15}$; г) $\frac{y-3}{15xy}$.

12. Упростите выражение $\frac{a^2 - 9}{2a^2 + 1} \cdot \left(\frac{6a+1}{a-3} + \frac{6a-1}{a+3} \right)$:

а) 6; б) $\frac{6}{a+3}$; в) $\frac{2a^2+1}{a-3}$; г) $\frac{6a-18}{2a^2+1}$.

В рамках проводимого исследования нами составлена программа учебного курса «Математика» для иностранных граждан, обучающихся на факультете довузовской подготовки БрГТУ, в соответствии с которой на аудиторную работу отведено 144 часа, на самостоятельную работу – 68 часов, выделены темы как для аудиторного, так и для самостоятельного изучения.

Распределение аудиторной нагрузки было осуществлено с учетом следующих требований: 1) полнота и оптимальность (охват тем школьного курса математики должен обеспечить необходимый уровень математической подготовки обучаемых для сдачи вступительного экзамена и дальнейшего успешного изучения курсов высшей математики и физики); 2) достаточность (для усвоения математической терминологии).

В соответствии с целями и задачами исследования нами разработана методика обучения математике абитуриентов-иностранцев, способствующая интеграции обучаемых в образовательное пространство Республики Беларусь с помощью как классических (используемых в школьных учебниках РБ) заданий, так и упражнений специального типа – интеграционных заданий.

Под интеграционными заданиями по математике будем понимать упражнения, используемые в рамках смешанной формы обучения математике абитуриентов-иностранцев с целью их «языковой» и «математической» адаптации. Интеграционные задания составлены с учетом требования двуязычности (текстовые задания представлены на двух языках) и простоты структуры.

Указанные задания направлены на большую визуализацию и аудиализацию процесса обучения. Каждый из шести уровней использования ЦДО содержит интеграционные задания (рисунок 3). Они могут быть классифицированы по степени использования в их фабуле аудиоинформации и визуальной информации:

- 1) АИЗ (аудиоинтеграционные задания);
- 2) ВИЗ (визуальные интеграционные задания);
- 3) АВИЗ (аудиовизуальные интеграционные задания);
- 4) ВАИЗ (визуально-аудиоинтеграционные задания);
- 5) КИЗ (комплексно-интеграционные задания).

Заклучение

В соответствии с критериями оптимизации, предложенными Ю.К. Бабанским, ЦДО является основным средством подготовки абитуриентов-иностранцев к обучению в техническом вузе. Этому способствует ряд факторов [6].

Во-первых, содержание онлайн-курсов, предложенных на сайте ЦДО, легко модифицируется в соответствии с изменением учебных программ.

Во-вторых, онлайн-курсы могут содержать большое количество обучающей информации: как основной, так и дополнительной (необязательной), – что способствует учету индивидуальных особенностей и максимальному математическому развитию абитуриентов.

В-третьих, ЦДО представляет возможность учета физиологических особенностей каждого абитуриента. Свободный доступ абитуриентов-иностранцев к онлайн-курсам ЦДО дает возможность работать в индивидуальном режиме в течение суток; система заданий, предложенная на сайте ЦДО, выстроена с учетом нейрофизиологических особенностей каждого абитуриента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крагель, Е.А. Особенности обучения абитуриентов-иностранцев математике на подготовительном отделении технического вуза / Е.А. Крагель // Наука. Образование. Технологии – 2010 : материалы III междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 21–22 окт. 2010 г. / БарГУ ; редкол.: А.В. Никишова [и др.]. – Барановичи, 2010. – С. 193–194.
2. Крагель, Е.А. Особенности обучения абитуриентов-иностранцев в белорусских вузах / Е.А. Крагель // Народная асвета. – 2012. – № 2. – С. 8–11.
3. Чередов, И.М. О принципе оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися на уроках / И.М. Чередов ; Пед. общество РСФСР, Омск. обл. отделение. – Омск : Зап.-Сибир. кн. изд-во, Омск. отделение, 1973. – 136 с.
4. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский [и др.] ; под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
5. Крагель, Е.А. Интеграция очного и дистанционного обучения элементарной математике абитуриентов-иностранцев / Е.А. Крагель // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции : материалы V междунар. науч.-практ. конф., Брест, 19–20 мая 2011 г. : в 2 ч. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; редкол.: М.Э. Чесновский [и др.]. – Брест, 2011. – Ч. 2. – С. 144–148.
6. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : метод. рекомендации / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. – Гомель, – 1987. – 90 с.

Kragel K. Distant-learning Math as a Focal Means of Improving Enrollees Grounding for Studying in a Technical University

The article is dedicated to topical problem of teaching mathematics to foreign enrollees of preliminary courses. The most effective form of getting education for foreign university entrants is a mixed one. Basic methods (self-studying, teacher-entrant) and forms (frontal, individual, group) of the process of teaching and studying for foreign enrollees have been singled out. The role and opportunities of distant learning have been scrutinized in the realm of application of various methods and forms of teaching. Six levels of applying distant learning have been worked out. Classification of integrated tasks according to the usage of audio and visual information is offered in the article.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 06.11.2012

УДК 378

П.Н. Резько**МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В ПЕРВОМ ДЕСЯТИЛЕТИИ XXI ВЕКА**

Данная статья посвящена путям развития системы белорусского университетского образования. Автор рассматривает общемировые и локальные факторы, вызвавшие необходимость модернизации национальной высшей школы. В статье анализируются направления, которые обеспечивают непрерывность системы образования в Республике Беларусь, а также кадровый потенциал национальной высшей школы, и изменения, происходившие в его структуре на протяжении последнего десятилетия. Особое внимание уделяется внедрению системы менеджмента качества (СМК) в университетах на основе международных стандартов и определению соотношения между учебным процессом, научными исследованиями и финансированием университетов.

Введение

С завершением формирования нового облика национальной высшей школы с университетской доминантой наша республика столкнулась с рядом вызовов и проблем, решение которых невозможно без глубокой модернизации отечественного университетского образования. Наиболее ключевыми из них, на наш взгляд, являются, во-первых, глобализация и интеграционные процессы в мировом образовательном пространстве, которые диктуют необходимость повышения международной конкурентоспособности дипломов о высшем образовании, выдаваемых белорусскими вузами; во-вторых, бурное развитие некоторых отраслей науки, знания по которым устаревают в течение нескольких лет. Решение второй проблемы невозможно без перехода от образования «на всю жизнь» к образованию «через всю жизнь».

С целью решения данных задач в конце первого десятилетия XXI в. в Республике Беларусь приступили к системной модернизации системы университетского образования, поскольку изменения, происходящие в нашей стране и мире, диктуют необходимость повышать качество университетского образования в процессе подготовки кадров для национальной экономики и культуры.

Непрерывность образования

Как уже отмечалось, одним из основных направлений развития системы университетского образования в Республике Беларусь является необходимость перехода от образования «на всю жизнь» к образованию «через всю жизнь», т.е. реализация идей о непрерывном образовании и его многоуровневости. Непрерывное образование должно подготавливать людей к постоянному профессиональному росту в изменяющемся мире в условиях широкой информатизации общества [1, с. 11]. По мнению ряда исследователей, «сама жизнь в условиях многоукладной экономики требует развития многоуровневой системы образования, отвечающей требованиям времени» [9, с. 15].

ЮНЕСКО дает такое определение непрерывному образованию: «Непрерывное образование означает всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и протекают как в рамках системы образования, так и за ее пределами в разные периоды жизни; эта деятельность ориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться, и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей» [5, с. 39]. Таким образом, современное образование – это непрерывное образование, которое обеспечивает каждому человеку постоянное развитие, совершенствование, творческое обновление

на протяжении всей жизни. Потребность в непрерывном образовании проявляется достаточно остро. Она порождена всевозрастающими темпами обновления знания.

В развитии системы непрерывного образования в Республике Беларусь выделяются два направления. Первое – это интеграция среднего специального и высшего образования, которая предполагает обеспечение необходимых условий выпускникам средних специальных учебных заведений для получения высшего образования в профильных университетах и специализированных вузах по сокращенным срокам обучения [7, с. 4]. Вторым направлением в соответствии с мировыми тенденциями и накопленным национальным опытом является введение системы, основанной на двух последовательных ступенях обучения.

Согласно Кодексу Республики Беларусь «Об образовании» (2010), первая ступень высшего образования обеспечивает подготовку специалистов с высшим образованием, обладающих фундаментальными и специальными знаниями, умениями и навыками, с присвоением квалификации и выдачей диплома о высшем образовании и дает право на продолжение образования на II ступени высшего образования [3]. Наличие в дипломе отметки о первой академической степени позволит выпускнику вуза республики интегрироваться в международную систему образования и обеспечит сопоставимость академических степеней (дипломов) [4, с. 65]. Срок обучения на этой ступени составляет четыре–пять лет и может увеличиваться не более чем на один год при обучении по наиболее сложным специальностям при вечерней и заочной формах получения высшего образования. При интеграции среднего специального и высшего образования продолжительность обучения на первой ступени высшего образования может составлять три–четыре года [4, с. 65].

Вторая ступень высшего образования (магистратура) обеспечивает углубленную подготовку специалиста, формирование знаний, умений и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской работы с присвоением степени магистра. Срок обучения на этой ступени от одного до двух лет [3]. Согласно концепции внедрения двухступенчатой системы подготовки специалистов с высшим образованием в Республике Беларусь вторая ступень служит для подготовки научных и педагогических кадров для работы в учреждениях высшего, среднего специального образования и профильных классах общеобразовательных школ, а также в органах государственного управления. На этой ступени прививаются навыки исследовательского подхода к решению профессиональных задач, дается подготовка, необходимая для руководителя, и углубляются знания в наиболее сложных профессиональных областях [4, с. 66].

В рамках концепции внедрения двухступенчатой системы подготовки специалистов с высшим образованием в Республике Беларусь в конце первой декады XXI в. были разработаны положения о первой и второй ступенях высшего образования, образцы документов о высшем образовании обеих ступеней и приложений к диплому. Была проведена работа по оптимизации структуры специальностей по срокам обучения, утверждены графики перехода на дифференцированные сроки подготовки специалистов, внесены изменения в Общегосударственный классификатор Республики Беларусь «Специальности и квалификации». С 01.09.2008 г. вступили в действие образовательные стандарты высшего образования II поколения.

Внедрение системы менеджмента качества (СМК)

Одной из важнейших задач повышения международной конкурентоспособности дипломов о высшем образовании, выдаваемых белорусскими вузами, в начале XXI в. становится внедрение *системы менеджмента качества* (СМК) на основе международных стандартов. Качество образования – это интегральная характеристика, которая выражает меру соответствия международным нормам и включает качество результата

обучения, процесса обучения, образовательных услуг, исследовательскую и преподавательскую деятельность преподавателя [8, с. 44–45]. Повышение качества высшего образования становится одним из важнейших приоритетов в образовательной политике нашего государства. В Беларуси эту процедуру должны будут пройти все высшие учебные заведения.

Анализ применения международных стандартов «ИСО 9000» в образовательной сфере показывает, что СМК в первую очередь акцентирует внимание на поддержании качества предоставления образовательной услуги на всех этапах обучения студента. Для получения гарантий того, что потребности и ожидания в качественном образовании будут удовлетворены, необходима постоянная оценка учебных планов и процессов образования на основе внутреннего и внешнего аудита, а также системы сертификации.

В управлении качеством образования используется процедура документирования осуществляющихся в образовательной сфере процессов, их сопоставления с нормативами, стандартами и последующее устранение отклонений по принципу положительной и отрицательной обратной связи.

Инфраструктура СМК предполагает обязательное создание специализированного подразделения по управлению качеством, выступающего как координирующий и научно-методический орган системы управления качеством работы университета. Общее руководство рабочей группой осуществляет уполномоченный по качеству, координирующий работу по созданию и сопровождению СМК в структурных подразделениях и службах университета. Уполномоченный по качеству является проводником политики вуза в области качества на всех уровнях структуры университета и совместно с центром менеджмента качества участвует в разработке документации СМК, проведении внутренних аудитов и самооценки вуза, в обработке полученных данных, формировании и реализации планов корректирующих и предупреждающих действий [6, с. 14].

Университет, внедривший СМК, станет более привлекательным для абитуриента, поскольку система обучения в вузе ориентирована в первую очередь на потребителя услуг. Внедрение СМК позволит достичь качества подготовки выпускников вуза на самом высоком уровне в соответствии с динамичными требованиями образовательных стандартов, обеспечить уверенность всех заинтересованных сторон (общества, работодателей, студентов, персонала) в стабильности выполнения требований к качеству образовательных услуг, повысить степень взаимодействия между структурными подразделениями вуза и оптимизировать систему управления университетом в целом, расширить вариативность образовательных услуг и повысить рейтинг вуза в стране и в мире.

На наш взгляд, одной из важнейших задач университетского образования в XXI в. будет оставаться определение соотношения между учебным процессом, научными исследованиями и финансированием университетов. Балансирование совокупных средств в рамках университета между научными исследованиями и учебным процессом было центральным вопросом практически для всех ведущих университетов мира, в том числе и для системы университетского образования Республики Беларусь. Поэтому получила развитие идея совершенствования инфраструктуры вузов, одной из форм которой являются учебно-научно-производственные комплексы (УНПК) или университетские комплексы, деятельность которых ориентирована на сохранение качественного фундаментального образования, основанного на эвристических принципах интеграции с современными научными исследованиями. С одной стороны, эти комплексы могут быть использованы для опережающей подготовки кадров в инновационной экономике региона, а с другой – для создания и продвижения инновации на рынок. Структура УНПК может быть самой разнообразной: например, «вуз – НИИ – завод», «вуз – научно-производственное объединение», «кафедра – базовое предприятие». В состав одного комплекса могут входить несколько кафедр вуза, ряд промышленных предприятий, научно-иссле-

довательских и проектно-конструкторских организаций по профилю специализации региона [10]. Такие комплексы давно существуют при крупнейших мировых корпорациях, таких как IBM в США или «Фольксваген» в ФРГ. Активно данные комплексы функционируют в Российской Федерации [2, с. 7].

Попытки их создания предпринимаются и в Беларуси. В качестве примера можно привести Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, 36 кафедр которого на начало 2012/13 учебного года имели свои филиалы. В БрГУ создана система работы, основанная на взаимодействии кафедр университета и внеуниверситетских учреждений образования и обеспечивающая взаимовыгодное сотрудничество и социальное партнерство. В этой системе можно выделить следующие основные направления: научное консультирование, научно-методическое сопровождение деятельности педагогических кадров филиалов кафедр; работа с учащимися в аспекте подготовки их к предметным олимпиадам, научного сопровождения проектной исследовательской деятельности школьников; совместное планирование и проведение научных и учебно-методических и воспитательных мероприятий; апробация учебной и учебно-методической продукции, разработанной преподавателями университета, внедрение результатов научно-исследовательской деятельности кафедр университета в образовательный процесс филиалов, проведение учебных занятий, производственных практик, выполнение курсовых, дипломных и магистерских работ на базе филиалов, совместная подготовка публикаций. Кроме того, осуществляется взаимодействие с Брестским областным Центром медицинской реабилитации детей «Тонус», где на базе филиала кафедры психологии развития проводятся практические и лабораторные занятия, выполняются курсовые, дипломные и магистерские исследования, организована работа научной студенческой проблемной группы «Клинико-психологические аспекты детского развития», разработаны новые формы психотерапевтической работы с родителями детей раннего возраста «Интерактивная терапия», оказывается консультативная помощь общественному объединению «Особый ребенок» при подготовке заявки на получение грантовой поддержки от Международного детского фонда по теме «Формирование толерантности у учащихся в условиях интегрированного обучения» и т.д.

Более активное создание подобных комплексов в Республике Беларусь способствовало бы не только укреплению связи науки и производства, но также помогло бы преодолеть «дисциплинарный консерватизм» в ряде областей современного научного знания. Таким образом, университетские комплексы не только наиболее приспособлены к работе в рыночных условиях, но и помогают развитию в новых условиях фундаментального гуманитарного и естественнонаучного образования.

Заключение

Модернизация высшей школы отражает экономическую целесообразность современного этапа развития общества, включая удовлетворение образовательных запросов населения, его возрастающую мобильность, потребность насыщения всех отраслей специалистами новой формации, снижение государственных затрат, а также необходимость повышения международной конкурентоспособности дипломов о высшем образовании, выдаваемых белорусскими вузами. Были введены нормативные правовые документы, образовательные стандарты второго поколения, разработаны учебные планы и программы; продолжена работа по совершенствованию материально-технического и кадрового потенциала вузов, а также по внедрению системы менеджмента качества, проведены эксперименты по апробации кредитно-модульной системы, созданы первые учебно-научно-производственные комплексы. Вышеперечисленное позволяет сделать вывод, что модернизация системы университетского образования является отличительной особенностью его развития на современном этапе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Багишаев, З.Я. Приоритеты современного образования и стратегия его развития / З.Я. Багишаев // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 10–14.
2. Борисов, И. Университетские комплексы и университетское образование / И. Борисов // Вестник высшей школы. – 2002. – № 11. – С. 3–8.
3. Кодекс Республики Беларусь «Об образовании» [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://pravo.levonevsky.org/kodeksby/krboo/20110115/document.html>. – Дата доступа: 11.02.2012.
4. Концепция внедрения двухступенчатой системы подготовки специалистов с высшим образованием в Республике Беларусь // Высшая школа. – 2007. – № 1. – С. 64–72.
5. Сафронова, В.В. Современный университет как социальный феномен: концептуальный подход : дис. ... канд. филос. наук / В.В. Сафронова. – Кемерово, 2006. – 126 с.
6. Симхович, В.А. Система менеджмента качества образовательных услуг / В.А. Симхович, Е.В. Петриченко, Л.А. Лобан // Вестн. Беларус. дзярж. экан. ун-та. – 2007. – № 3. – С. 11–16.
7. Стражев, В.И. Университет в современном обществе / В.И. Стражев // Выш. школа. – 2006 – № 5. – С. 3–5.
8. Тесля, А.И. Социальное образование: академические стратегии / А.И. Тесля, В.Н. Клипинина. – Минск, 2004. – 405 с.
9. Филиппов, В. Необходимость координации / В. Филиппов // Вестник высш. школы. – 1999. – № 2. – С. 14–15.
10. Шарай, Е.А. УНПК как организационно-экономический механизм региональной экономики / Е.А. Шарай [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: http://test.belisa.org.by/ru/izd/other/Kadr2009/kadr09_153.html. – Дата доступа: 16.11.2009.

Rezko P.N. The Modernization of System of University Education of the Republic of Belarus in the First Decade of the XXI Century

This article highlights the development of the Belarusian system of university education. The author describes the international and local factors which have caused the modernization of national higher school. The directions which provide continuity of the education system of the Republic of Belarus are analyzed in the article. Personnel capacity of national higher school and changes occurring in its structure for the last decade is also analyzed. The special attention is given to the system of the quality management at universities on the basis of the international standards and to ratio definition between educational process, scientific researches and financing of the universities.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 30.10.2012

УДК 375 (075.8)

Вяч.М. Смаль

РАЗВІЦЦЁ МАЎЛЕННЯ ДАШКОЛЬНІКАЎ ВА ЁМОВАХ БЕЛАРУСКА-РУСКАЙ БІЛІНГВАЛЬНАЙ ПРАСТОРЫ

Артыкул прысвечаны даследаванню праблем білінгвальнай (двухмоўнай) адукацыі дашкольнікаў. Аўтарам робіцца спроба акрэсліць станоўчыя і адмоўныя бакі адначаснага навучання дзяцей дзвюма мовамі, вызначыць асаблівасці развіцця маўлення дашкольнікаў ва ўмовах нацыянальнага білінгвізму і шляхі эфектыўнай працы выхавальніка ў дашкольнай установе ва ўмовах білінгвізму.

Авалоданне багаццем роднасных беларускай і рускай моў з'яўляецца надзвычай багатай крыніцай ведаў, сродкам глыбокага і ўсебаковага развіцця дзіцяці, яго набліжэння да нацыянальнай культуры, асноўным элементам фарміравання асобы і яе нацыянальнай самасвядомасці. Авалоданне дзвюма мовамі прыводзіць да засваення агульналюдскіх маральных каштоўнасцей. Аднак сёння патэнцыйныя магчымасці развіцця білінгвальнай дашкольнай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь стрымліваюцца, назіраецца скарачэнне колькасці беларускамоўных дашкольных устаноў. Гэтаму спрыяе і агульная моўная прастора грамадства. Так, паводле перапісу насельніцтва 1999 г., беларускую мову палічылі роднай 73,6% жыхароў нашай краіны, а 37% размаўлялі па-беларуску ў сем'ях; ў 2009 г. адпаведна ўжо толькі 53,2% і 23,4% беларусаў.

Новыя геапалітычныя працэсы пачатаку XXI ст. (трансглабалізацыя, глабальныя эканамічныя крызісы, развіццё сферы экатурызма і інш.) паскорылі выпрацоўку новых дзяржаўных арыенціраў у адносінах да нацыянальнай моўнай прасторы Беларусі. У выніку ў 2010 г. кіраўніцтва краіны абвясціла курс на пашырэнне ўжывання беларускай мовы. Урадам зацверджаны план мерапрыемстваў па папулярызацыі і пашырэнні сферы выкарыстання беларускай мовы ў жыцці грамадства, распрацаваны з улікам прапаноў дзяржаўных структур, пазаўрадавых арганізацый, навукоўцаў і дзеячаў культуры.

Білінгвізм – з'ява нацыянальнага маштабу, якасныя зрухі ў якой могуць быць выкліканы толькі комплексам мерапрыемстваў: як адукацыйных, так і агульнадзяржаўных. Пры гэтым неабходна «паляпшаць» дзяржаўную моўную палітыку, кадравае забеспячэнне двухмоўнай адукацыі, метадычную падтрымку педагагічнага працэса (праграмы, падручнікі, дапаможнікі). Спецыфіка білінгвальнай сітуацыі ў Беларусі заключаецца ў тым, што для пераважнай большасці дзяцей асноўнай мовай, мовай, засвоенай ад бацькоў, з'яўляецца руская. У многіх рэгіёнах, асабліва ў гарадах, дашкольнікі пазбаўлены паўнаважнага беларускамоўнага асяроддзя, многія выхавальнікі ў дзіцячых садах не валодаюць нацыянальнай мовай.

Глабалізацыя эканомікі, мультыкультуралізм, развіццё міжнацыянальных інтэрнэт-дыялогаў спрыяюць як ажыўленню, так і рэфармаванню сучасных спосабаў камунікацыі. Агульнай назвай для вызначэння моўнага ўзаемадзеяння з'яўляецца тэрмін «моўныя кантакты». У шырокім сэнсе гэтае паняцце азначае моўныя з'явы, якія ўзнікаюць у выніку ўзаемадзеяння дзвюх і больш моў: інтэрферэнцыя, білінгвізм, двухмоўе, дыгласія, канвергенцыя (інтэграцыя), дывергенцыя, полілінгвізм, мультылінгвізм.

Вывучэннем тэарэтычных праблем ўзаемадзеяння дзвюх і больш моў займаліся немцы У. Вайнрайх і Т. Фрынгс, француз А. Мэйе, чэхі В. Матэзіус, Б. Гавранэк, Ё. Вахек, амерыканцы Ф. Боас і Э. Сэпір. Значны ўнёсак у тэорыю моўных кантактаў зрабілі савецкія навукоўцы 20-х гг. XX ст. Б. Ларын, Л. Якубінскі, У. Вінаградаў, Г. Вінакур, М. Сергіеўскі, В. Жырмунскі, Л. Шэраба, якія схіляліся да вывучэння агульных тэарэтычных пытанняў, даследавання праблем вывучэння іншаземных моў. Іх працы вылучаліся тэарэтычнай глыбінёй, грунтоўнасцю, аднак не пазбеглі пэўнай аднабаковасці,

тэндэнцыйнасці і павярхоўнасці ў разглядзе пытання сужыцця нацыянальных моў з рускай. Сучасныя даследаванні беларуска-рускага білінгвізму на аснове нацыянальнага моўнага матэрыялу належаць пярэ такіх айчынных вучоных, як А.М. Бардовіч, М.В. Бірыла, А.А. Гіруцкі, Д.М. Дубініна, А.І. Жураўскі, Н.І. Маскаленка, А.Я. Міхневіч, Т.У. Паліева, Н.С. Старжынская, А.Я. Супрун, Л.В. Чарнышова, П.П. Шуба.

Білінгвізм цікавіў навукоўцаў не столькі як з’ява лінгва-тэарэтычная, а найперш як феномен псіхалагічнай камунікацыі, як рознаўзроўневая сістэма моўна-практычных зносін пераважнай большасці сучасных людзей ва ўсім свеце (Г. Вішнеўская). Згадаем, што кожны чалавек з’яўляецца непаўторнай індывідуальнасцю як у фізічным плане, так і ў сацыяльным. Адрознасць уменняў, творчых здольнасцей, жыццёвага вопыту, маўлення падтрымлівае сэнс нашых узаемастановаў, нашу ўзаемазацікаўленасць, удакладненне праз інтэлектуальную і біялагічную канкурэнцыю, пошук ісціны праз барацьбу поглядаў, стымулюе творчасць і назапашванне інфармацыі. У гэтым сэнсе нацыянальная і этнічная самабытнасць і непадобнасць з’яўляецца надзвычай прагрэсіўным, пазітыўным феноменам.

Агульнавядома, што нацыянальная традыцыя з’яўляецца своеасаблівым аб’ярам чалавека, бо яго арганізм (на энергетычным, генетычным, інфармацыйным узроўнях) знаходзіцца ў стане рухомай раўнавагі з акаляючым асяроддзем, характарызуецца гемастазам. Спецыялісты нават раяць прытрымлівацца нацыянальных звычаяў у харчаванні, адзенні, спорце, паводзінах. Прыярытэтнай дзяржаўнай задачай сёння, такім чынам, становіцца развіццё нацыянальнай культуры, якая будзе цікавая іншым нацыям. Для стварэння такога брэндавага этнапрадукта неабходна мэтанакіраваная праца ў галіне выхавання пакалення патрыётаў.

На Беларусі білінгвізм – з’ява нацыянальнага маштабу, таму кожны сучасны чалавек павінен мець уласны імператыў адказнасці за сваю нацыянальную мову, яе месца сярод іншых моў краіны. Народы нашай дзяржавы аб’яднаны не толькі тэрыторыяй пражывання, але і адной моўнай прасторай, у якой шырока распаўсюджаны білінгвізм (у побытавай сферы, адукацыі, навучы і інш.), таму існуе неабходнасць авалодвання дзвюма дзяржаўнымі мовамі.

Слова «білінгвізм» паходзіць ад двух лацінскіх: *bi* – «двайны» і *lingua* – «мова». Такім чынам, білінгвізм – гэта валоданне дзвюма мовамі, двухмоўе, а чалавек, які мае такія здольнасці, называецца білінгвам. Білінгвізм – гэта неабходны сродак моўных зносін паміж народамі, якія кантактуюць эканамічна, палітычна, культурна. Навукоўцы (Л.Л. Касаткін, Л.П. Крысін, М.Р. Львоў і інш.) выдзяляюць некалькі тыпаў білінгвізму. Па колькасці засвоеных дзеянняў размяжоўваюць рэцэптыўны (чалавек разумее, але не размаўляе на іншай мове) і прадуктыўны (чалавек размаўляе на другой мове) білінгвізм. Па сувязі з мысленнем выдзяляюць непасрэдны (білінгв «думае» на другой мове) і апасродкаваны (асоба перакладае з роднай мовы выказванне на няродную мову) білінгвізм. Па ўмовах узнікнення вылучаюць натуральны (узнікае найчасцей у раннім дзяцінстве, у шматмоўных сем’ях) і штучны (узнікае ў выніку навучання) білінгвізм. Па колькасці ўдзельнікаў у моўных зносінах білінгвізм падзяляюць на індывідуальны і калектыўны. Білінгвізм у нашай краіне – з’ява натуральная, нацыянальная, якая склалася на працягу многіх стагоддзяў гісторыі беларускага этнасу. Сёння ў Рэспубліцы Беларусь дзве мовы гучаць на тэлебачанні і радыё, у навучальных установах і многіх сем’ях.

Як мы павінны ставіцца да білінгвізму сёння? Ці патрэбен ён беларускім дашкольнікам? Па-першае, неабходна ўсвядоміць, што білінгвізм на Беларусі – гэта рэальнасць і не прымаць гэтага не магчыма. Па-другое, неабходна ведаць адмоўныя бакі білінгвізму для развіцця маўлення дзяцей і важна знаходзіць аптымальныя шляхі і сродкі іх пераадолення.

Існуе таксама і шэраг станоўчых момантаў білінгвальнай адукацыі. Лічыцца, што білінгвізм дабратворна ўплывае на развіццё памяці, мыслення, увагі, знаходлівасці, хуткасці рэакцыі, матэматычных здольнасцей дзяцей. Двухмоўе ў дашкольным узросце закладвае спрыяльныя асновы для добрага засваення ў будучым абстрактных навук, літаратуры, замежных моў. Большасць сучасных даследчыкаў білінгвізму лічыць: авалоданне больш чым дзвюма мовамі карысна для дзяцей як у лінгвістычных і культурных адносінах, так і ў кагнітыўным аспекце. Эксперыменты з дзецьмі-білінгвамі, што праводзіліся ў 1980-я гг. у Югаславіі, паказалі, як дзеці на пачатковай стадыі засваення моў аддавалі ініцыятыву ў сваім развіцці маналінгвам, аднак у далейшым апераджалі сваіх аднагодкаў у лінгвістычным і кагнітыўным развіцці, калі пачыналі ўпэўнена размаўляць на абедзвюх мовах.

Лінгвісты і псіхолагі (Л. Выгоцкі, Ф. Чармак, К.Капецкі і інш.) адзначаюць, што білінгвізм ніколі не можа быць поўным: чалавек не здольны валодаць дзвюма мовамі аднолькава дасканалы. Між іншым гэта тлумачыцца наяўнасцю безэквівалентнай лексікі, розных сэнсавых адценняў лексічных адзінак у розных мовах. Пры пэўных акалічнасцях (асабліва ў дзіцячым узросце) другая мова можа замяніць родную, аднак усё роўна адна з іх будзе асноўнай, прыярытэтнай, а выкарыстанне другой будзе залежаць ад неабходнасці, сітуацыі, месца, кантактуючага асяроддзя, зместу выказвання, адрасата. Л.П. Дземідзенка, аўтар грунтоўнай працы «Маўленчыя памылкі» (Мінск, 1986), аналізуючы гэты факт, слухна адзначае: «Ва ўмовах блізкароднаснага моўнага асяроддзя надзвычай важна ўмець выразна аддзяляць рускае ад нярускага. Нельга забываць, што беларус, які гаворыць па-руску, усё роўна застаецца беларусам і што слова роднай мовы часам бывае для яго самым выразным» [2, с. 162].

Відавочна, білінгвізм мае больш пераваг, чым адмоўных момантаў. Многія дзеці, якія выходзілі ў білінгвальных умовах, у трохгадовым узросце тыя мовы амаль не блыталі. Гэтыя факты далі падставы некаторым лінгвістам памылкова сцвярджаць, што дзеці карыстаюцца адзінай моўнай сістэмай і толькі праз пэўны перыяд атрымліваюць здольнасць размяжоўваць дзве мовы. Адпаведна працэс актывізацыі білінгвальнай маўленчай дзейнасці дашкольнікаў ім бачыўся непатрэбным і бесперспектыўным. Аднак амерыканскія навукоўцы (Ф. Хэнэсі, Г. Крайг і інш.) атрымалі аўтарытэтныя эксперыментальныя дадзеныя аб тым, што дзеці-білінгвы карыстаюцца дзвюма рознымі моўнымі сістэмамі паасобку нават у самым раннім узросце. Таму ўжо ў развіцці маўлення малодшых дашкольнікаў неабходна мэтанакіраваная і сур'ёзная праца педагога.

Фарміраванне беларускага маўлення ў дашкольных установах – факт пазітыўны, бо спрыяе зберажэнню этнічнай, нацыянальнай культуры народа. Акрамя таго, дашкольны ўзрост вызначаецца асаблівай сензітыўнасцю ўспрымання і засваення другой мовы. Навучанне дзвюма мовамі дашкольнікаў – праца перспектыўная, бо білінгвы ў будучым атрымліваюць магчымасць здзяйсняць паўнаватарскія моўныя кантакты з «іншамоўнай» часткай суайчыннікаў. Для бацькоў такім матывам авалодвання беларускай мовай можа стаць разуменне патэнцыйнасці атрымання ў будучым іх дзецьмі адукацыі або задаваленне патрэб навуковай дзейнасці. Для дзяцей матывацыя білінгвальнай адукацыі павінна выразна раскрывацца ў «бліжэйшай» перспектыве – у іх штодзённай дзейнасці.

Асабліва сці развіцця маўлення дашкольнікаў ва ўмовах нацыянальнага білінгвізма: 1) дзеці са спазненнем засвойваюць маўленне; 2) слоўнікавы запас кожнай мовы ў дзяцей бяднейшы, чым у маналінгваў, аднак у суме лексікон дзіцяці багацейшы; 3) без сістэматычнага навучання могуць быць праблемы з засваеннем граматыкі.

Шляхі эфектыўнай працы выхавальніка ў дашкольнай установе ва ўмовах білінгвізма: 1) распрацоўка комплексу мер па ўдасканаленні маўлення дзяцей на другой мове; 2) арганізацыя паўнаватарскага навучальнага асяроддзя ў дашкольных установах на другой мове; 3) фарміраванне пазітыўных адносін сям'і дзіцяці да нацыянальнай мовы;

4) станоўчая ацэнка білінгвізму дзіцяці, яго заахвочванне, узмацненне матывацыі дашкольніка з боку дарослых.

Н. Маскаленка і Н. Старжынская, вытлумачваючы ключавое значэнне матывіроўкі дзіцяці ў засваенні ім другой мовы, слухна адзначаюць: «Асноўная роля ў навучанні належыць не паўтарэнню асобных слоў, сказаў, не завучванню гатовых дыялогаў з наступным іх разыгрываннем, а натуральнаму працэсу, у якім кожнае моўнае дзеянне (выказанне) пачынаецца з матыву, жадання нешта сказаць, падпарадкоўваецца мэце, дзеля якой будзецца выказанне, і перадае ўласныя думкі» [3, с. 36]. Роллю своеасаблівага каталізатара матывацыі дашкольнікаў да авалодання другой мовай могуць выконваць гульнявая, практычна-пазнавальная, працоўная дзейнасць.

Гульнявая дзейнасць, у аснове якой ляжыць творчы працэс «моўных адкрыццяў», як сведчаць навукоўцы (А. Лявонцьеў, Ф. Сахін, Д. Эльконін і інш.), з'яўляецца асновай натуральнага, свабоднага, пазбаўленага нейкіх перашкод і пануканняў авалодання маўленчай дзейнасцю ў дашкольным узросце. Для эфектыўнага развіцця маўлення дашкольнікаў педагогам неабходна весці планамерную працу з паступовым ускладненнем яе зместу, рэгулярна ствараць гульнёвыя сітуацыі (як на спецыяльна арганізаваных занятках, так і ў свабодны ад заняткаў час), у аснове якіх будзе пакладзена аб'грыванне сюжэтаў фальклорных і мастацкіх твораў, актыўная дзіцячая словатворчасць. Моўныя гульні даюць магчымасць трывалага фарміравання маўленчых навыкаў дашкольнікаў, росту ўзроўню іх маўленчай і камунікатыўнай кампетэнтнасці. У гульні дзеці хутчэй наладжваюць моўны кантакт, лепш разумеюць суб'яднаў, выкарыстоўваюць у сваіх гульнях літаратурныя сюжэты, забаўляюць, казкі, фантазіруюць, прыдумваюць свае ўласныя сюжэты. Задавальненне гульнявых запяў з'яўляецца ключавым імпульсам эфектыўнага засваення дашкольнікамі беларускага маўлення, той дзейнасці, якая з'яўляецца, з аднаго боку, абавязковай, а з другога – даволі цяжкай для дзяцей. Гульня здольна даць дзецям цікавасць, сімпатыю да маўленчай дзейнасці, нязмушанасць дзеянняў, спаборніцтва, актыўнасць.

Неабходна размяжоўваць два напрамкі працы педагога ва ўмовах білінгвізма.

I. Выпраўленне і папераджэнне памылак, звязаных з уплывам беларускай і ўкраінскай моў, палескай гаворкі на маўленне па-руску.

Сёння руская мова ў Беларусі ўжываецца амаль ва ўсіх сферах моўнай камунікацыі, а беларуская – мова нацыянальная, «тытульная» – зберагае культуру народа, фальклор, таму білінгвальная адукацыя беларусаў дашкольнага ўзросту з'яўляецца надзённай неабходнасцю. Важна памятаць, што ў працэсе моўных зносін беларускамоўных беларусаў з рускамоўнымі разуменне дасягаецца без асаблівых цяжкасцей. Гэтаму садзейнічае блізкароднасны характар моў, які выражаецца ў значнай адпаведнасці лексікі, марфалогіі, сінтаксісу і фанетыкі. У выніку педагог дашкольнай установы не мае патрэбы разглядаць з дзецьмі тыя моўныя аспекты, якія ім ужо вядомы (вымаўленне падобных гукаў, блізкія словаўтваральныя канструкцыі, лексічнае значэнне аднолькавых па гучанні слоў і выразаў, засваенне элементарных лінгвістычных тэрмінаў).

Разам з тым не выключана, што авалоданне другой мовай можа суправаджацца т.зв. інтэрферэнцыяй – неўсвядомленым змешваннем білінгвам сістэм дзвюх моў. У выпадку кантакту рускай і беларускай моў як блізкароднасных гэтае ўздзеянне не істотнае, яно не павінна палыхаць педагога, бо не складае цяжкасцей ва ўспрыманні і распазнаванні выказвання. Большасць даследчыкаў праблем білінгвізму (М.В. Бірыла, А.Я. Супрун, П.І. Шчэрба, А.І. Падлужны, П.В. Садоўскі і інш.) адзначаюць, што на пачатковым этапе авалодання другой мовай інтэрферэнцыя можа назірацца на розных узроўнях, аднак найдаўжэй захоўваецца ў фанетыцы. Гэта тлумачыцца першачарговым акцэнтаваннем увагі носьбітаў мовы на сэнсе, а не на вымаўленні. Таму важна памятаць, што пры агульнай падобнасці рускай і беларускай фанетычных сістэм існуе шэраг

адрозненняў, якім неабходна вучыць дзяцей. У рускай мове двухмоўных дашкольнікаў могуць узнікнуць памылкі пры гукавым афармленні наступных фанем: шапялявае вымаўленне гукаў [з'], [дз'], [с'], [ц']; толькі цвёрдае вымаўленне гукаў [ч] і [р]; замена выбуховага гука [г] на фрыкатыўны, дзеканне і цеканне, ярка выражанае аканне і г.д.

Цяжкасці таксама могуць узнікнуць у вымаўленні асобных слоў. У рускай і беларускай мовах націск нярэдка не супадае. Сярод рускіх слоў, што адрозніваюцца ад адпаведных беларускіх месцам націску і ўжыванне якіх можа выклікаць верагодныя памылкі ў дашкольнікаў, можна назваць наступныя: *бородавка, боязнь, везти, волосы, вприсядку, вскочить, выигрывать, выходит, где-нибудь, глиняный, горячо, доска, дочиста, дочка, дрова, занятый, изредка, икать, имя, кашлянуть, корабль, кто-нибудь, легко, летать, лопух, маленький, малый, мизинец, момент, морковь, мякуать, наспех, нести, ноздря, облегчить, обруч, перёд, поперёк, посуда, снежки, спина, щавель* і інш. У дзяцей могуць узнікнуць дадатковыя цяжкасці ў засваенні націску ў асобных формах слоў, у якіх ёсць міжмоўныя адрозненні: *голова – галаву, ногу – нагу, руку – руку, несла – несла, за борт – за борт, детьми – дзецми* і інш. Асобныя памылкі дашкольнікаў могуць узнікнуць на лексічным узроўні. Напрыклад, у рускай мове беларусаў «прыжыліся» многія беларусізмы (*бульба, буряк, дядько, насбierać, бацька, бабка, вдых, забить, наполам, бусел, хлопец, хата, калыханка, конюшина, гроши, лялька, смак* і інш.). Для дзяцей, што размаўляюць па-руску, цяжкасці могуць узнікнуць таксама з вымаўленнем форм паасобных назоўнікаў, род якіх не супадае: *боль, медаль, мозоль, надпись, обувь, посуда, пыль, собака, тень, тополь, цепь, яблоко* і інш.

Інтэрферэнцыя – працэс двухбаковы. На Беларусі найбольшае пашырэнне атрымала руска-беларуская інтэрферэнцыя, аднак апошнім часам актывізаваны і адваротны вектар: нацыянальная мова, змагаючыся са знешнім уплывам, адаптуе рускую мову пад беларускую моўную сістэму.

II Выпраўленне і папераджэнне памылак, звязаных з уплывам рускай, украінскай, польскай моў, палескай гаворкі на маўленне на беларускай мове.

Руская, украінская, польская мовы, палеская гаворка спрадвеку служылі крыніцай абагачэння беларускай мовы. Фактарамі такога ўплыву з'яўляюцца генетычная роднасць і структурная блізкасць моў-суседак, недасканаласць лексічнага складу беларускай літаратурнай мовы, культурныя, эканамічныя і палітычныя кантакты народаў. У такіх умовах заканамерна ўзнікалі і памылкі, звязаныя з уплывам на беларускую мову іншых моў. Даследчыкі нацыянальнага білінгвізму А.Я. Міхневіч і А.А. Гіруцкі слухна адзначаюць: «Гісторыя сведчыць, што няма і не можа быць ні асобнай нацыянальнай культуры, ні асобнай нацыянальнай мовы без кантактаў, без узаемадзеяння з іншымі культурамі і мовамі. Непазбежныя і даўнія міжмоўныя кантакты, сувязі нацыянальных культур, багацце і паскоранае развіццё камунікатыўных патрэбнасцей людзей, набліжэнне эры «інфармацыйнага грамадства» – усё гэта з'яўляецца прычынай існавання двухмоўя і шматмоўя. Можна і трэба не пагаджацца з тым, якія формы набывае двухмоўе на нейкім этапе жыцця нацыі, можна і трэба крытыкаваць дэфармаваныя «праявы» яго бытавання, можна і трэба не прымаць скажэнні «моўнай свядомасці» пэўнай часткі нацыі. Але адзіна разумная і мэтазгодная палітыка ў гэтай сферы грамадскага жыцця заключаецца толькі ў тым, каб знайсці шляхі і патрэбныя сродкі фарміравання і выхавання шматмоўнай асобы» [4, с. 80].

Асноўнымі прычынамі ўзмацнення ўплыву рускай мовы на беларускую ў XIX–XX стст. былі ўключэнне беларускіх зямель у склад Расійскай імперыі і мэтанакіраваная палітыка русіфікацыі насельніцтва. Аднак татальнага выцяснення беларускай мовы рускімі моўнымі адзінкамі, як можа падацца на першы погляд, на самай справе не адбылося. Руская мова стала толькі пасрэднакам у плённы запазычанні беларускай мовы іншамоўных слоў. Па прыблізных падліках М.І. Крукоўскага, зробленых у канцы

1950-х гг., запазычаныя непасрэдна з рускай мовы складаюць 3–5% слоўнага фонду беларускай мовы, а іншамовных слоў, якія прыйшлі праз рускую мову, – 13–15% [5, с. 55]. Менавіта таму можна сцвярджаць, што асноўнай прычынай інтэрферэнцыі дашкольнікаў з’яўляецца не роднасная блізкасць беларускай і рускай моўных сістэм, а індывідуальная спецыфіка авалодвання мовай.

Вядомы даследчык білінгвізму У. Вайнрайх у працы «Аднамоўе і шматмоўе» звярнуў увагу на генетычна-прыродную схільнасць людзей да пэўнай формы моўных паводзін, калі адны валодаюць другой мовай амаль у дасканаласці, а ў іншых родная мова значна дамінуе і выклікае моцную інтэрферэнцыю [1, с. 32]. Такая сітуацыя будзе больш пашыранай сярод дашкольнікаў, таму важна перанесці эмацыянальны ўстаноўкі з першай мовы на другую, падмацоўваючы іх зрокавымі рэакцыямі ў актыўнай практыцы. У працы з дашкольнікамі педагога не павінна палохаць сітуацыя, калі дзеці змешваюць дзве мовы. Аўтарытэтны грузінскі даследчык білінгвізму М.В. Імедадзе адзначыў, што гэта натуральная, «абавязковая» стадыя (1–2 гады) засваення двухмоўя, пасля якой пачынаецца выразнае размежаванне моў. У сувязі з гэтым можна лічыць станоўчымі рэкамендацыі як мага ранняга вывучэння другой мовы.

У беларускай мове дашкольнікаў-білінгваў пашыранымі з’яўляюцца лексічныя памылкі, выкліканыя беднасцю слоўнікавага запасу дзяцей: *цёця* (замест *цётка*), *дзядзя* (замест *дзядзька*), *благодару* (замест *дзякуй*), *васкрасенне* (замест *нядзеля*), *сягодня* (замест *сёння*), *дзярэўня* (замест *вёска*), *мецель* (замест *завея*) і інш. Распаўсюджаны таксама памылкі акцэнталагічныя: *дочка* (замест *дачка*), *адзінаццаць* (замест *адзінаццаць*), *спіна* (замест *спіна*) і г.д.

У беларускім маўленні білінгваў значную частку складаюць словаўтваральныя памылкі: *вымакшы* (замест *вымаклы*), *ахрышы* (замест *ахрыплы*), *кантраляваць* (замест *кантраляваць*), *па-чалавечаскі* (замест *па-чалавечы*), *бацькоўскі* (замест *бацькавы*). Інтэрферэнцыя ў маўленні дашкольнікаў можа ўзнікнуць таксама на сінтаксічным узроўні: *смяцца над ім* (замест *смяцца з яго*), *машына мамы* (замест *маміна машына*) і інш. Асобныя парушэнні маўленчых норм можна заўважыць на марфалагічным узроўні: *высокі таполя* (замест *высокая таполя*), *вазёра, вокна* (замест *азёры, вокны*) і інш.

Такім чынам, валоданне дзвюма мовамі (білінгвізм, двухмоўе) з’яўляецца неабходным сродкам моўных зносін паміж народамі, якія кантактуюць эканамічна, палітычна, культурна. Мэтазгоднасць выхавання білінгваў у раннім дашкольным узросце тлумачыцца найбольшай сензітыўнасцю гэтага перыяду, магчымасцю сфарміраваць у дзяцей трывалы пазітыўнізм да этнічнай, нацыянальнай культуры народа. У дзвюхмоўнай адукацыі дашкольнікаў неабходна ўлічваць асаблівасці развіцця іх маўлення ва ўмовах альнага білінгвізму; педагогу трэба планаваць працу ў розных накірунках (узмацненне матывацыі, станоўчая ацэнка, арганізацыя адпаведнага асяроддзя, удасканаленне асабістага маўлення, фарміраванне пазітыўных адносін сям’і да двухмоўя).

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – М. : Прогресс. – 1972. – Вып. 6 : Языковые контакты.
2. Демиденко, Л.П. Речевые ошибки / Л.П. Демиденко. – Минск : Высшая школа, 1986. – 336 с.
3. Маскаленка, Н.І. Навучанне дашкольнікаў беларускай мове ў дзіцячым садзе з рускамоўным рэжымам / Н.І. Маскаленка, Н.С. Старжынская // Пралеска. – 1992. – № 6. – С. 36.

4. Міхневіч, А.Я. Вазьмі маё слова... : нататкі аб лексічным узаемаўплыве беларускай і рускай моў у кантэксце ўзаемадзеяння культур / А.Я. Міхневіч, А.А. Гіруцкі. – Мінск : Навука і тэхніка, 1990. – 88 с.

5. Сопоставительный курс русского и белорусского языков : учеб. пособие / А.М. Бордович [и др.]. – Мінск : Універсітэцкае, 1999. – 223 с.

Smal V.M. The Development of Speech Activity of Pre-school Children in Russian-byelorussian Bilingual Situation

The article deals with the bilingual education of pre-school children. The author strives to define positive and negative aspects of bilingual education, to establish peculiar features of speech development with pre-school children in the conditions of national bilinguism, as well as to map out effective ways of teaching in pre-school establishments in these conditions.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 16.11.2012

УДК 371.124.96 (09)

О.Г. Дудникова

СВЕТСКИЕ И ЦЕРКОВНЫЕ ЛИТЕРАТОРЫ – ВОСПИТАТЕЛИ ЦАРСКИХ ДЕТЕЙ (ДОПЕТРОВСКАЯ И ПЕТРОВСКАЯ ЭПОХА)

Домашнее воспитание и образование при дворе Романовых прошло относительно быстрое становление и развитие. Существующее на уровне бытового сознания представление о необразованности русских царей, их примитивизме при ближайшем рассмотрении оказывается не более чем идеологизированным мифом, создававшимся начиная с 1920-х гг. Воспитанием и обучением царских детей с момента зарождения данного института при дворе российских монархов занималось одновременно значительное число лиц – представителей самых разнообразных видов деятельности: от церковнослужителей и военных до преподавателей узкоспециальных дисциплин. Этот факт свидетельствует о стремлении венценосных родителей дать великим князьям и великим княжнам самое разностороннее образование с целью плодотворной подготовки их к дальнейшему служению. Помимо сведений о собственно преподавательской деятельности литераторов – домашних воспитателей и наставников при дворе в Петровскую и допетровскую эпоху – приводится характеристика произведений С. Полоцкого и Ф. Прокоповича, созданных специально для занятий с царскими детьми.

Среди домашних наставников и воспитателей при дворе Романовых было немало литераторов – как светских, так и церковных. Устойчивая традиция давать наследникам – великим князьям и княжнам – самое разностороннее, в том числе гуманитарное, образование ведет свое начало от царя Алексея Михайловича (Тишайшего). В годы его правления для обучения царских детей был приглашен Самуил Гаврилович Ситнякович-Петровский, получивший топонимическое прозвище Полоцкий и под ним вошедший в историю российской истории и культуры. Симеон Полоцкий – знаменитый церковный деятель и писатель: поэт, драматург, переводчик – был наставником детей царя Алексея Михайловича от Милославской: Алексея, Софьи и Федора. Информация о том, что С. Полоцкий был наставником Петра Алексеевича, будущего императора Петра I, имеющаяся в некоторых источниках, не подкреплена документально и вызывает сомнение. Одно из таких сообщений опубликовано в Интернете в заметке «Воспитатель Петра Великого – Симеон Полоцкий»: «В 1667 г. Симеон Полоцкий назначается царем на высокие государственные должности воспитателя царевичей и царского придворного поэта. Симеон воспитывает Федора и Петра (будущего Великого), которым дает многогранное образование, обучает латыни и польскому языку» [1].

Педагогической и воспитательной деятельностью С. Полоцкий начал заниматься на белорусской земле. Его усилиями в Полоцкой братской школе была значительно расширена программа обучения: в дополнение к белорусскому языку включались русский и польский, большее внимание уделялось грамматике, осваивались риторика и поэзия. В 1664 г. С. Полоцкий отправился в Москву, чтобы забрать вещи умершего там архимандрита Игнатия (Иевливича), однако в Полоцк не вернулся. Царь поручил ему обучать молодых подьячих Приказа тайных дел, назначив местом обучения Спасский монастырь за Иконным рядом. По уполномочию Восточных Патриархов, приехавших в Москву по делу Никона в ноябре 1666 г., Симеон произнес перед царём орацию о необходимости «взыскати премудрости», т.е. повысить уровень образования в Московском государстве. В конце 1667 г. этот труд был издан от имени царя и собора под заглавием: «Жезл правления на правительство мысленного стада православно-российской церкви, – утверждения во утверждение колеблющихся во вере, – наказания в наказание непокоривых овец, – казнения на поражение жестоковыйных и хищных волков, на ста-

до Христова нападающих» [2]. В 1667 г. С. Полоцкий был назначен придворным поэтом и воспитателем детей царя Алексея Михайловича.

С. Соловьев отмечает неоднозначную ситуацию с детьми царя от брака с Милославской. У него было восемь дочерей и пять сыновей. Шесть оставшихся в живых дочерей, особенно Софья, отличались отменным здоровьем и силами духовными и была «великого ума и самых нежных проникательств, больше мужеска ума исполненная дева». Сыновья же были болезненны, слабы, трое умерло при жизни отца, из оставшихся двоих старший страдал цингой, а младший, Иван, был слаб и физически, и умственно.

С некоторой долей скептицизма воспринимается мысль о том, что воспитанники С. Полоцкого получили «многогранное образование». Нам кажется более справедливым утверждение С.М. Соловьева: «От слабого и болезненного Феодора нельзя было ожидать сильного личного участия в тех преобразованиях, которые стояли первые на очереди, в которых более всего нуждалась Россия, он не мог создавать новое войско и водить его к победам, строить флот, крепости, рыть каналы и все торопить личным содействием; Феодор был преобразователем, насколько он мог быть им, оставаясь в четырех стенах своей комнаты и спальни; этим условиям соответствовало и воспитание: Феодор был воспитанник западнорусского монаха Симеона Полоцкого, и в этом воспитании необходимо преобладал элемент церковный; польское влияние было тут» [3].

Софья, отмечает С.М. Соловьев, также воспитывалась под сильным влиянием С. Полоцкого. Поднося ей свою книгу «Венец веры», он надписал: «О благороднейшая царевна София, ищещи премудрости выну небесные. По имени твоему жизнь твою ведещи: мудрая глаголеши, мудрая дееши. Ты церковные книги обыкла читати и в отеческих свитцах мудрости искати. Уведевши же, яко и книга новая писася, яже Венец веры реченная, возжелала ту оси сама созерцати и еще в черни бывшу прилежно читати и, познавши полезну в духовности быти, велела еси чисто ону устроить». Историк заключает, что «в царствование Федора и в правление Софьи господствует направление, принесенное западнорусскими учителями; это господство выразилось в основании Славяно-греко-латинской академии» [3].

Специально для своих воспитанников С. Полоцкий написал ряд произведений: «Вертоград Многоцветный» (сборник стихотворений, предназначенный служить «книгой для чтения»), «Житие и учение Христа Господа и Бога нашего», «Книга кратких вопросов и ответов катехизических». В «Венце веры католической» Полоцкий сгруппировал всю сумму знаний, какие дали ему школа и чтение, начиная с апокрифов и кончая астрологией. Так зародилась, а затем утвердилась традиция специально для венценосных учеников создавать специальные книги и учебные пособия.

В 1678 г. удалось организовать типографию в Кремле, которая с разрешения царя Федора Алексеевича была отдана в полное распоряжение Симеона Полоцкого. В ней он напечатал свой перевод «Псалтири царя и пророка Давида». По словам М. Ломоносова, «Рифмотворная псалтирь» С. Полоцкого вместе с «Арифметикой» Леонтия Магницкого и «Грамматикой» Мелетия Смотрицкого были его «вратами учености» [4].

С. Полоцкий считается автором первоначального проекта Устава («Привелеи») Славяно-греко-латинской академии. По этому документу ректору и преподавателям предоставлялся высший контроль по делам веры и образования; на академию возлагалась обязанность бороться с ересями, причём за многие преступления Устав предусматривал сожжение. Историк С. Соловьев писал о «Привилее»: «Московская академия по проекту царя Феодора – это цитадель, которую хотела устроить для себя православная церковь при необходимом столкновении своем с иноверным Западом; это не училище только, это страшный инквизиционный трибунал: произнесут блюстители с учителями слова: «Виновен в неправославии» – и костер запылет для преступника» [3].

Полоцкий написал множество стихотворений, составивших сборник «Рифмологии». В своих виршах он воспевал разные события из жизни царского семейства и придворных, а также нравственно-дидактические стихотворения, вошедшие в «Вертоград Многоцветный» [5] и предназначенные быть «книгой для чтения» прежде всего для царских детей – воспитанников С. Полоцкого. Далеко не полная выборка, прежде всего по названиям текстов, распределенная по тематическим группам, дает достаточно устойчивое и полное представление о миропонимании как самого автора, так и ценностных ориентациях, внушаемых С. Полоцким своим воспитанникам.

Практически все стихотворения, к какой бы тематической группе они ни относились и какие бы грани бытия ни затрагивали, базируются на нравственных принципах церковного учения, на православных ценностях, поэтому распределение по тематическим группам достаточно условно. Оно необходимо нам лишь для того, чтобы структурно более наглядно представить себе содержание «Вертограда Многоцветного», в частности, книги второй. Нередко в адрес сочинений С. Полоцкого и особенно «Вертограда Многоцветного» звучат упреки в излишнем дидактизме. Такой подход кажется нам неоправданным с точки зрения исторической поэтики, когда произведение древнерусской литературы характеризуется с позиций современности. Нам кажется, что важнее помнить: древнерусская литература и ее образцы в начале – середине XVIII в. носили преимущественно дидактический, учительный характер, и эта традиция отразилась в полной мере в произведениях российского классицизма и предромантизма, где дидактизм был уже не основным содержательным элементом (например, творчество В.К. Тредиаковского, А.П. Сумарокова, младших современников А.С. Пушкина – С.Е. Раича, Д.П. Ознобишина, С.П. Шевырева и некоторых других).

Автор характеризует как обобщенные явления (земля, космос), так и частные проявления человеческих качеств и детали человеческого облика, внешнего и внутреннего. (Кроме прямого цитирования, во всех остальных случаях лексика «Вертограда Многоцветного» представлена в современном правописании).

Земля

Земли три части мокнут под водами,
Четверта токмо суха под ногами
Всѣх есть ходящих и разум имущих
И зверей сущих [5, с. 119].

Любовь к подданным

Егда за грѣх Давыдов Бог люди казняше
всегубителством, тогда Давыд воприаше:
Аз есмь грѣх сотворивый, Боже обратися
на мя с казнью Ти, сим милостив явися.
Оле любве царския! Сам хошет умрети,
аки отец ли мати за любыя дѣти [5, с. 273].

Самая частотная тематическая группа в книге – *человек*. В составе этой общей тематической группы вычленяются следующие микротемы:

Деятельность: извинение, измена, иннок, иночество, исправление, клевета, клеветник, кознь, ласкание, лихоимство, мзда, назирание, наказание, начальник, начальство, небрежение, непокорство, непослушание, нерадение, побор, подражание, поклон, покорение, помощь, помысл, попечение, послушание, последование, посмеяние, почитание, пьянство.

Чувства: желание, заблуждение, зависть, искушение, любовь, любовь к подданным, любовь и ненависть, любовь к людям, любодейство, любочестие, надежда, страх, ненависть, огонь любви, огонь похоти, печаль, похоть.

Добро – зло: добро, жестокосердие, злоба, злонравие, злословие, заслуга, милость, милость господская, милость к врагам, милостыня, неблагодарствие, добродетель, пакость, порок.

Характер: кротость, крепкодушие, лицемерие, леность, мудрость, мудрствование, мудрость и вежество, нрав.

Жизнь – смерть: жизнь, здравие, конец жизни, мертвец, младость, мученик, гибель, погребение.

Части тела: зрение, зубы, лицо, око простое и лукавое, плоть.

Родство: жена (злая, равная, блудная), «жених – Христос, невеста – душа» [5, с. 38].

Судьба: жребий, затвор.

Состояние: немощь, нищета.

Семья: женитьба.

Память: забвение.

Профессия: купечество.

Прочее: излишество, кровь, молчание, низость и высота, пособие.

Как видим, наиболее «проработанными» в «Вертограде Многоцветном» являются темы, связанные с деятельностью человека, миром его чувств и представлений о добре и зле, характере, вопросами бытия (жизнь и смерть). Далее по частотности следуют:

Основные постулаты церковного учения: ересь, еретик, жертва, грех, змий враг, закон, «Закона ветхаго и новаго разнствие» [5, с. 82], заповеди Христовы, знамения, иго – Христово, эллинское, иудейское, иго мира, иго греха; истинное, идол, идолослужительство, исповедь, казнь, казнь сыну за отца, казнь и грех, казнь вечная, камень, камень есть Христос, клирик, ключ, клятва, книга и молитва, корень грехов, крест, месть, или отмщение, креста знамение, крещение, купина, любовь к врагам, литургия, манна, меч, меч из уст Христовых, мзда небесная, милость Божия, мир Христов, молитва, молитва соборная, молитвы ко святым, неверие, овца, овцы Христовы, огонь, орел, пир, писание Святое, плач, покаяние, помазание, помин мертвых, пост, пост и молитва.

В качестве примера приведем два стихотворения из данной тематической группы.

Ересь

Проказа есть ересь, тою поврежденный
Воистину душею есть муж прокаженный.

Таковаго блюстися вѣрным подобает,
Общество бо с сицевым смертно повреждает [5, с. 8].

Любовь ко врагом

Не любящия тебя ты да возлюбиши,
Такого богоподобен сын ся сотвориши.
Бог и на враги свѣт Свой и росу пушает,
Тебе благо творити врагом научает [5, с. 272].

Культура: знание, знание Бога, икона, икона Богородицы, истина, книга, книга жизни, красота, мир, мир есть книга, монастырь, мысль (злая, скверная), мера, наследие, невежда, неделя, незнание, общество, отчество (отечество).

Святые и церковные иерархи: епископ, митрополит Павел, иерей, иерейство, Иоанн, Иоанн Предтеча, Иоанн Богослов, Иов, Иосиф, Мария Дева, Мария безгрешна, Мариа Магдалена, Михаил, мать Евфросиния, монах, Моисий, Павел, пастырь.

Иисус Христос: «Слепаго и глухаго Христос исцеляет...» [5, с. 12], «Род Христов по плоти Матфеем писался...», «Еваггелисти» [5, с. 13], житие Христово; зачатие Христово; имя Божие; «Христос Господь изволен вѣрным завѣщати, // еже царства и правды прежде всѣх искати...» – «Искание царствия» [5, с. 119], Иаков и Христос,

Иисус, любовь Божия к нам, Отец Бог, Отец Христос, Отец светов, Отче наш, пастырь Христос, плоть и кровь Христова.

Тематические группы *вещи* и *природа* практически равновелики:

Вещи: золото, лакомство, серебро, оружие, пища и питье.

Природа: крыло, море, небо, ночь и день.

О чем бы ни писал С. Полоцкий в книге, вирши соотнесены с христианским мировоззрением, что делает членение на микротемы в значительной степени условным.

С. Полоцкий сочинил также две комедии для зарождавшегося театра: «Комедия о Навуходносоре царе, о теле золоте и о трех отроках в печи не сожженных» и «Комедия притчи о Блудном сыне» (она пользовалась особым успехом). Эти произведения С. Полоцкого имеют скорее историко-литературное, чем художественное, значение.

Влияние С. Полоцкого на московскую действительность определяется не его поэтическими или драматургическими опытами, а идеями, которые он провозглашал как священнослужитель и богослов. Он активно отрицал косность и неподвижность московской церковной жизни, утверждал мысли о необходимости образования и просвещения. В Москве он основал литературно-научную школу, выдающимся представителем которой стал его ученик и соратник Сильвестр Медведев. Именно С. Полоцкий проверял учительские способности Никиты Моисеевича Зотова, ставшего наставником будущего императора Петра I.

Для обучения и воспитания в дом Романовых приглашались также иностранные литераторы. Первым среди них был воспитатель царевича Алексея Петровича, памфлетист, барон и впоследствии канцлер Померании Мартин Нейгебауэр. Этот опыт оказался неудачным. В 1699 г. Нейгебауэр был приглашен в Москву для воспитания сына Петра I генералом Карловичем. В связи с тем, что Карлович в марте 1700 г. был убит, приезд Нейгебауэра оттянулся и состоялся лишь в июне 1701 г. Исследователи Петровской эпохи и биографы русского императора не считают выбор наставника удачным. И не потому, что он мало знал (Нейгебауэр был весьма образованным человеком), но по причине несдержанности его характера и избыточной амбициозности. Немецкий педагог хотел подчинить всех учителей и воспитателей царевича себе, более того, просил, чтобы всех русских учителей удалили от царевича, конфликтовал с русскими учителями и, что особенно существенно, не ладил с ближайшим сподвижником Петра I А.Д. Меншиковым, который являлся главным надзирателем за обучением и воспитанием Алексея Петровича. Меншиков запретил Нейгебауэру употреблять титул «гофмейстер», но «писаться информатором (учителем) царевича», «понеже принято по достоинству за противное, что такой не шляхетный и не заслуженный человек дерзнул претендовать самовольно воспреискать такой высокой титул». В результате Нейгебауэра от службы отстранили [17]. Вскоре он был посажен под арест. Его обвиняли в том, что он самовольно письменно именовал себя гофмейстером. Нейгебауэр просил только одного – свободно выехать на родину. Дело было завершено в июле 1702 г., однако выпущен он был из России лишь в 1704 г. 20 августа он был отправлен в Архангельск, а оттуда на гамбургском корабле в Германию [6]. В том же году Нейгебауэр без указания своего имени выпустил брошюру-памфлет «Письмо знатного немецкого офицера к тайному советнику одного высокого владетеля о дурном обращении с иноземными офицерами, которых вызывают к себе на службу Московиты», вызвавшую резко негативную реакцию Петра I. Памфлет выдержал 4 издания, однако вскоре был присужден к публичному сожжению в Пруссии и Саксонии [6].

Среди наставников великих князей были два выдающихся церковных деятеля XVII – первой половины XVIII столетия: Феофан Прокопович и Симон Тодорский. Феофан Прокопович (в миру Елиазар (Елисей), настоящая фамилия Церейский), архиепископ Русской православной церкви, богослов, знаменитый проповедник и государ-

ственный деятель, сподвижник Петра I, воспитатель великого князя Петра Алексеевича, писатель и учёный. Родился он в семье небогатого купца в Киеве, учился в Киево-Могилянской академии, но из-за недостатка средств завершить образование не сумел. С 17-ти лет странствовал по Европе. В Польше, чтобы иметь возможность продолжать образование, принял католичество. С 1698 г. учился в коллегии св. Афанасия в Риме. Прослушав в этой коллегии полный курс, обогатился глубокими знаниями в богословии и философии, в классической древней литературе, своими выдающимися способностями обратил на себя внимание папы, но не захотел оставаться в Ватикане. В 1701 г., тайно оставив Рим, направился в Россию. Во время пути познакомился с немецким протестантизмом. В 1702 г. в Почаеве воссоединился с Русской православной церковью и вскоре начал преподавать богословие, философию, риторику и поэтику в Киевской академии. По всем этим предметам составил руководства, отличающиеся ясностью изложения и отсутствием схоластических приемов, издал популярные рассуждения, диалоги и проповеди о различных проблемах богословия. Все эти сочинения отличались живым, ярким и образным языком и стремлением к критическому анализу.

Являясь преподавателем пиитики и следуя традициям, требовавшим создания драматических произведений для школьной сцены, Феофан написал «трагедокомедию» «Владимир». В ней он изображал победу христианства над язычеством и осмеивал жрецов, как поборников суеверия и невежества, выступил горячим защитником просвещения и сторонником начатой уже Петром Великим решительной борьбы со старыми русскими предрассудками. В своих проповедях Феофан горячо восхвалял преобразования Петра I. Одна из них (по случаю победы в Полтавской битве) по приказанию Петра самим автором была переведена на латинский язык.

Глубоко осмыслив увиденное и пережитое, стал резко отрицательно относиться к католицизму и сочувственно к протестантизму, что высоко оценил царь Петр. Во время турецкого похода 1711 г. Феофан Прокопович был вызван в царский лагерь, а после возвращения был поставлен игуменом Братского монастыря и ректором академии.

К этому периоду относятся поэтические произведения Ф. Прокоповича, которые посвящены военным событиям российской истории («За могилу Рябою»), силе духа русского человека («Кто крепок, на Бога уповая...») и др. [7]. В стихотворении «За могилу Рябою» в центре внимания автора – бой между казачьей российской дружиной и войском «турчина многолюдным». Суровость сражения передана прежде всего через употребление эпитета *страшный*: «Российские силы // на отворот загремели. // Страшно гремят и облаки, // да страшный там Марс жестокий». Сражение не стало победным, но финал предполагает продолжение баталий и победу россиян:

Не судил бог христианства
освободить от поганства,
еще не дал сбить поганства.
Магомете, Христов враже,
да что далший час покаже,
кто от чиих рук поляже.

В стихотворении «Кто крепок, на Бога уповая...» плоть противопоставлена духу, ибо, «на Бога уповая», человеку «не страшен мучитель зверовидный, // Не страшен из облак гром парящий». С мыслью о Боге в душе и на устах, утверждает автор стихотворения, «и самый страх нестрашный».

Петр Великий, узнав образ мыслей Феофана и убедившись в его выдающихся способностях, в 1716 г. вызвал его в Петербург. В 1718 г. Феофан – епископ псковский. С этого времени он становится главным помощником Петра Великого в делах духовного управления. Через его руки проходят, им составляются или редактируются все важнейшие законодательные акты по делам церкви; по поручению царя он пишет пред-

словия и толкования к переводам иностранных книг, учебники, богословские и политические трактаты и прочее. Им составлен «Духовный регламент» (1720 г.) [8], в котором изложены правила о новом отношении церкви к государству. В «Регламенте» Ф. Прокопович представил план устройства духовных школ в России и, главным образом, создания и деятельности духовной академии. Автор считал, что учиться в ней могут дети духовенства, дворянства, других сословий, т.е. академия должна быть многосословной. «Учение доброе и основательное есть всякой пользы, как отечества, так и церкви, аки корень и семя и основание. Но сие накрепко наблюдать подобает, чтоб было учение доброе и основательное», – писал он в самом начале «Духовного регламента» и формулировал 24 правила, способствующие успешному функционированию учебного заведения. Эти правила вполне могли бы распространяться не только на духовную академию, но и светские учебные заведения.

«Регламентом» оговаривалось число учителей первого и последующих лет обучения (один-два преподавателя в первый год для обучения языкам: латинскому или греческому или обоим одновременно; в последующие годы число педагогов должно увеличиваться в связи с увеличением числа изучаемых предметов). Особое внимание уделяет Ф. Прокопович профессиональным качествам учителей: «Искушать всячески, каков в деле своем есть, кто хочет быть учитель школы; например: желая ведать, искусен ли в языке латинском, велеть ему сложение русское перевести на латинское, такоже латинское слово некоего славного в языке том автора, перевести на русское, и велеть искусным осмотреть и освидетельствовать переводы его, и тотчас покажется, совершен ли есть или средний, или и того ниже, или весьма ничего. Суть же и иных учений свойственные искушения, которые мощно будет особенно списать».

Отдельный пункт посвящен методике подачи материала. Учителя должны «исперва сказывали ученикам своим вкратце, но ясно, кая сила есть настоящего учения: грамматики, например, риторики, логики и пр. И чего хотим достигнути чрез сие или оное учение, чтоб ученики видели берег, к которому плывут, и лучшую бы охоту возымели, и познавали бы повседневную прибыль свою, такоже и недостатки». Естественно, что подробно и образно, в свойственном Ф. Прокоповичу стиле говорилось о преподавании богословия. Преподаватель этого предмета обязан «знать силу и толк писаний; и все бы догматы укреплял свидетельством писаний».

Важным условием для работы школы, говорится в «Регламенте», является наличие «библиотеки довольной. Ибо без библиотеки, как без души, академия». Среди необходимых средств наглядности названы циркули, глобус.

Характеризуя перечень учебных предметов, Ф. Прокопович выделяет, помимо богословских дисциплин, следующие:

- «1) Грамматика купно с географиею и историею.
- 2) Арифметика и геометрия.
- 3) Логика или диалектика, и едино то двоименное учение.
- 4) Риторика купно или раздельно с стихотворным учением.
- 5) Физика, присовокупи краткую метафизику.

6) Политика краткая Пуфендорфов аще она потребна судится быть; и может она присовокупитися к диалектике» (Самуэль Пуфендорф (1632–1694) – немецкий юрист, представитель естественно-правового учения в Германии).

Перечислены в документе требования к ученикам («Новопришедшего ученика отвеждать память и остроумие и, если покажется весьма туп, не принимать во академию. Ибо лета потеряет, а ничего не научится»), ректору, педагогам. Жестокое наказание предлагает автор тем, кто «за мзду поданную» нарушает правила жизни и обучения. Подробно расписано, где, в каком виде и месте должна существовать академия, какими должны быть условия проживания, обучения и отдыха учащихся, какова роль «префек-

тов» (воспитателей и наставников), каковы их права, в том числе и в наказании провинившихся. В результате обучения семинарист должен прийти «в совершенный разум и к большому учением достигнет, то должен учинить в церкви семинарийской при прочей братии своей присягу на том, что хочет он быть верен царскому величеству и его наследнику и готов к службе, до которой угоден есть и позван будет указом государевым...».

Ф. Прокоповичу принадлежат труды, посвященные рассуждениям о браках с иноверцами, о крещении, о расколе, подробный комментарий к «Уставу о престолонаследии» под заглавием «Правда воли монаршей во определении наследника державы своей» и многое другое [9]. С 1720 г. Ф. Прокопович был архиепископом новгородским, затем – первенствующим членом Святейшего Синода.

Серьезные занятия естествознанием поставили перед Ф. Прокоповичем вопрос о соотношении науки и Библии. Он пришел к выводу, что наука не может заменить Откровения; единственное, что она может сказать о Боге, – это признать в Нем Перводвигатель Вселенной. В то же время он считал, что Библия не должна рассматриваться как источник научных знаний. Он рекомендовал изъяснять Библию юношам на русском языке.

Ф. Прокопович был глубоким сторонником преобразований Петра Великого, много сил и внимания отдал развитию в России науки и культуры, в частности, поддерживал молодого М. Ломоносова, Симона Тодорского и других. Феофан внес большой вклад в постсредневековую культуру России. Он активно способствовал организации в России Академии наук.

Как литературовед Ф. Прокопович в своих «Поэтике» и «Риторике» популяризирует теоретиков античности, эпохи Возрождения, барокко. Он признает искусство, утвержденное определенными правилами и наставлениями, искусство, приносящее «услаждение и пользу!», но поддерживает и принцип правдоподобия. Порицает Феофан «буйство» слога, «темноту» стиля, неумеренное употребление тропов и фигур, различные виды «трудных пустяков» и «куриозных» стихов. В области драматургии он сторонник пятиактного построения пьесы, малого числа действующих лиц (стоит напомнить, что в школьной драме «Страшное изображение второго пришествия господня на землю» 1702 г. число их доходило до 140), сведения фабульного времени к минимуму (от одного до трех дней), чтобы события, играющие роль предыстории, излагались в репликах персонажей. Кроме трагедии и комедии Феофан допускает, опираясь на авторитет Плавта с его «Амфитрионом», промежуточный драматический жанр – трагедокомедию. До Ломоносова он предлагает в «Риторике» различать три слога: высокий, средний и низкий. Все эти идеи Прокоповича предвещали будущий классицизм, утверждение которого на русской почве связано с именами Кантемира, Тредиаковского, Ломоносова и Сумарокова.

Идеалами Ф. Прокоповича были просвещенный человек и сильное просвещенное государство. В своих трудах он сатирически изображает современную ему русскую жизнь и в этом смысле может быть назван первым сатириком, первым представителем того направления, к которому впоследствии примкнули наши лучшие литературные силы. Он оказал сильное влияние на Кантемира, сатиры которого нередко являются только перифразом проповедей Феофана; на историка В.Н. Татищева, взгляды которого на русскую историю и современность вырабатывались в школе Феофана (он участвовал в написании Истории Петра Великого, изданной в 1773 г.).

Г. Остерман назначил Ф. Прокоповича и академика Гольдбаха учителями Петра Алексеевича, внука Петра I. Выбор этот, если учесть опыт и взгляды Феофана, был весьма удачен. Феофан был в числе тех, кто провожал в последний путь Петра Великого. Историк С.М. Соловьев так описывает эти минуты прощания с царём: «По окончании литургии в соборе взошел на кафедру Феофан Прокопович и произнес знаменитую проповедь, начинавшуюся словами: «Что се есть? до чего мы дожили, о россияне! что

видим? что делаем? – Петра Великого погребаем!». Проповедь была кратка, но говорение ее продолжалось около часа, потому что прерывалось плачем и воплем слушателей, особенно после первых слов. В утешение оратор решился сказать: «Не весьма же, россияне! изнемогаем от печали и жалости: не весьма бо и оставил нас сей великий монарх и отец наш. Оставил нас, но не нищих и убогих: безмерное богатство силы и славы его, которое вышеименованными его делами означилося, при нас есть. Какову он Россию свою сделал, такова и будет; сделал добрым любимую, любима и будет; сделал врагом страшную, страшна и будет; сделал на весь мир славную, славная и быти не пристанет. Оставил нам духовная, гражданская и воинская исправления. Ибо, оставляя нас разрушением тела своего, дух свой оставил нам» [3; 10].

После смерти Петра I авторитет Ф. Прокоповича пошатнулся, усилился ропот духо-венства по поводу его далеких от ортодоксии, «лютеранских» взглядов. Однако он упрочил свое положение в 1730-е гг. при Анне Иоанновне, расправляясь с противниками посредством доносов в Тайную канцелярию. В жестокой борьбе Ф. Прокоповичу удалось избежать участи А.Д. Меншикова и других единомышленников императора Петра I [11].

Симон Тодорский (Симеон; в миру Симеон Фёдорович Тодорский), архиерей Русской православной церкви, переводчик, филолог, проповедник, законоучитель Петра III и Екатерины II, он родился в Золотоноше, близ Киева. Обучался в Киевской духовной академии (1718–1727 гг.), затем жил в Ревеле, после чего продолжил образование в Галле (Германия). Знал в совершенстве еврейский, сирский, халдейский, арабский, греческий, латинский и немецкий языки. В Галле С. Тодорский перевёл с немецкого «Книгу об истинном христианстве» Иоганна Арндта и «Учение о начале христианского жития» Анастасия Проповедника. Книги были изданы в Галле в типографии Копиевича (1735 г.), однако в России первая из этих книг в 1743 г. была запрещена императрицей Елизаветой Петровной, несмотря даже на то, что в это время Симон был уже членом Синода и придворным проповедником. После Галле Симон работал «с иезуитами на разных местах», потом преподавал греческий язык в Белграде. После возвращения в Киев с 1738 г. преподавал в Киевской духовной академии греческий, древнееврейский и немецкий языки (был первым систематическим преподавателем этих дисциплин). По оценке протоиерея Георгия Флоровского, С. Тодорский был «большой знаток языков греческого и восточных, ученик знаменитого Михаэлиса».

Как следует из материалов псковского краеведа О.А. Кудрявцевой, Псковской епархией и духовной семинарией С. Тодорский «руководил заочно, так как жил постоянно в Петербурге... Каменное здание семинарии, построенное в конце 1730-х гг. рядом с Псково-Печерским подворьем, при Симоне Тодорском было отстроено заново после пожара. Здесь жили студенты за казенный счет... При Симоне Тодорском четко определяются временные рамки учебного года в семинарии (с 8 сентября до 11 июля – в память св. Ольги), вводится преподавание богословия, уточняются списки студентов, не способных к продолжению учебы, которых следует исключить» [12].

В связи с нехваткой книг, необходимых для обучения в семинарии, С. Тодорский разрешал пользоваться книгами из своего келейного собрания. Исследователь жизни и деятельности С. Тодорского В.В. Щукин, описавший в начале XIX в. собрание С. Тодорского в архиве Седова, указывал, что библиотека состояла из 800 томов: в ее составе были не только богословские книги, но и литература античных авторов: Квинта Курция, Корнелия Непота, Цицерона, Овидия, Эзопа, Епиктета и др. [13].

17 мая 1740 г. Симон был пострижен в монахи (с сохранением имени) и получил должность катехизатора. В 1742 г. по рекомендации митрополита Киевского и Галицкого Рафаила Заборовского вызван именным указом Елизаветы ко двору и назначен законоучителем и воспитателем наследника, Карла Петра Гольштейн-Готторпского, будущего Петра III. После перехода Петра в православие Симон оставался его духовни-

ком, а с 1744 г. был воспитателем и духовником его невесты – Софии Фредерики Цербстской, будущей Екатерины II.

С 1743 г. С. Тодорский – архимандрит Ипатьевского монастыря в Костроме, член Святейшего Синода, а в 1745 г. он был рукоположен в сан епископа Костромского и Галицкого, однако исполнял эти должности заочно, при дворе. Через пять месяцев формально «переведён» на Псковскую и Нарвскую кафедру, оставаясь в Петербурге. Увеличил расходы на содержание семинаристов в Псковской Духовной семинарии, подарил ей свою богатую библиотеку с книгами на редких языках. В 1748 г. С. Тодорского был возведён в сан архиепископа, в 1749 г. освобождён от обязанностей духовника.

Обширные познания Симона в области библейской филологии помогли его ученикам Иакову Блонницкому и Варлааму Лящевскому в работе над подготовкой новой церковнославянской Библии (т.н. Елизаветинской), изданной в 1751 г., Собственные труды Симона остались в рукописи.

По случаю высокаторжественных событий Симон произносил публично проповеди, печатавшиеся по распоряжению императрицы Елизаветы большими тиражами; он считался одним из крупнейших мастеров красноречия своего времени [14]. (Подробный разбор проповеди С. Тодорского «Божие особое благословение» произведен Е.И. Кисловой [15]). Екатерина II в своих мемуарах неоднократно с большим уважением пишет о своём наставнике в православии – «епископе Псковском» [16]. Умер С. Тодорский в 1754 г., похоронен в Троицком соборе в Пскове. Почитался как местночтимый святой.

Как видно из приведенных выше материалов, уже на стадии формирования института домашних воспитателей при дворе Романовых к делу обучения и воспитания царских детей привлекались известные деятели литературы, как светской, так и духовной. Эта традиция глубоко закрепилась и развивалась в последующие периоды и не прекращалась до трагической кончины Николая II и его семьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воспитатель Петра Великого – Симеон Полоцкий: О великом белорусском просветителе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://istorya.ru/forum/index.php?showtopic=3325>.
2. Полоцкий, С. Жезл правления на правительство мысленного стада православно-российской церкви / С. Полоцкий. – М. : Печатный двор, 1753.
3. Соловьев, С.М. История России с древнейших времен : в 29 т. / С.М. Соловьев. – М., 1962. – Т. 13, гл. 2.
4. Полоцкий, С. Псалтирь в стихах (рифмотворная) / С. Полоцкий, С. Ушаков. – М., 1680.
5. Полоцкий, С. Вертоград Многоцветный / С. Полоцкий ; подг. текста и коммент. А. Хипписли, Л. Сазоновой. – Böhlau Verlag Köln Weimar Wien, 1999. – Т. 2: «Емануил» – «Почитание 2».
6. Пекарский, П.П. Наука и литература в России при Петре Великом / П.П. Пекарский. – СПб., 1862. – Т. I. – С. 64–90; Непотребный сын: Дело царевича Алексея Петровича. Серия «Исторические факты и литературные версии»; Нейгебауэр Мартин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/biograf2/9223>.
7. Прокопович, Ф. Сочинения / Ф. Прокопович. – М.–Л., 1961. – Т. 1.
8. Прокопович, Ф. Духовный регламент / Ф. Прокопович // Полн. собр. законов Российской империи. – СПб., 1830. – Т. IV. № 3718. – С. 314–346.
9. Прокопович, Ф. Слова и речи поучительные, похвальные и поздравительные / Ф. Прокопович. – СПб., 1760–1774. – Ч. 1–4 // Ф. Прокопович Сочинения / под ред. И.П. Еремина. – М.–Л., 1961.

10. Прокопович, Ф. Слово на погребение Петра Великого / Ф. Прокопович // Якимов, В.А. О красноречии в России до Ломоносова. Сочинение, писаное на степень доктора философского факультета / В.А. Якимов. – Харьков, 1838. – С. 17–18; http://az.lib.ru/p/prokorowich_f/.

11. Автухович, Т.Е. Прокопович Феофан / Т.Е. Автухович // Словарь русских писателей XVIII в. – СПб., 1999. – Ч. 2: К–П. – С. 488–496; Вдовина, Л.Н. Феофан (Прокопович) / Л.Н. Вдовина // Общественная мысль России XVII – нач. XX вв. : энцикл. – М., 2005. – С. 577–579; Ольшевская, Л.А. Прокопович Феофан / Л.А. Ольшевская, С.Н. Травников // Русские писатели. XVIII век : биобиблиограф. словарь. – М., 2002. – С. 162–166; Соловьев, С.М. История России с древнейших времен / С.М. Соловьев. – Т. 18, гл. 4; Морозов, П.О. Феофан Прокопович как писатель / П.О. Морозов. – СПб., 1880; Чистович, И.А. Феофан Прокопович и его время / И.А. Чистович. – СПб., 1868; Винтер, Э.Ф. Прокопович и начало русского просвещения / Э.Ф. Винтер // XVIII век. – М.–Л., 1966. – Сб. 7.

12. Кудрявцева, О.А. Книги иностранной печати Симона Тодорского, архиепископа Псковского и Нарвского [Электронный ресурс] / О.А. Кудрявцева. – Режим доступа: <http://pskov-palommnik.ru/index.php?com=pages&page=467>.

13. Щукин, В.В. Симон (Тодорский), архиепископ Псковский и Нарвский : биографический очерк / В.В. Щукин. – Псков, 1899. – С. 53.

14. Поучение на 10 февраля. – М., 1743; На брак великого князя Петра Федоровича с Екатериною. – М., 1745; На день рождения императрицы Елизаветы. – М., 1746; В день восшествия на престол императрицы Елизаветы Петровны. – М., 1747; Переводы: Иоанн Арнтд, Четыре книги об истинном христианстве (Галле, 1735); Проповедник Анастасий, Наставление к истинному познанию и душеспасительному употреблению Страдания и смерти Господа и Спасителя нашего Иисуса Христа (Галле, 1735); А.Г. Франке, Начало христианского учения (Галле, 1735); Пять избранных псалмов царствующего пророка Давида с преизрящими песнями похвалимы двоих церковных учителей Амвросия и Августина (Галле, 1730).

15. Кислова, Е.И. Проповедь Симона Тодорского «Божие особое благословение» и бракосочетание Петра Федоровича и Екатерины Алексеевны / Е.И. Кислова // Литературная культура России XVIII в. / под ред. П.Е. Бухаркина, Е.М. Матвеева, А.Ю. Тираснопольской. – СПб., 2009. – Вып. 3. – С. 115–138.

16. Щукин, В. Симон (Тодорский), архиепископ Псковский и Нарвский : биографический очерк / В. Щукин // Псковские епархиальные ведомости. Часть неофициальная. – 1898, № I; 1899, № XIV; Записки императрицы Екатерины Второй. – М., 1989.

17. Молева, Н. Ошибка канцлера [Электронный ресурс] / Н. Молева. – Режим доступа: // http://www.modernlib.ru/books/moleva_nina/oshibka_kanclera/read/.

Dudnikova O.G. Secular and Ecclesiastical Literary Men – the Governors of Tsars' Children (Periods Before and During Peter I)

Home upbringing and education at the Romanov court had rather quick formation and development. The idea of Russian tsars' ignorance and primitivism which exists on the level of everyday consciousness on closer examination turns out to be no more than an ideologized myth that they have been creating from the twenties of the XX century. A large number of people were engaged in the upbringing and education of tsars' children at once since the origin of this institution at the court of Russian monarchs. They were representatives of varied activities: from church people and military men to teachers of highly specialized disciplines. This fact indicates that royal parents aimed at giving versatile upbringing and education to great princes and princesses for the purpose of their fruitful preparation for further service. In addition to the information about the teaching activity of the literary men – home governors at court before and during Peter I periods – the description of S. Polotsky's and F. Prokopovich's works, created specially for the lessons with tsar's children, is given.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 18.02.2013

УДК 371.124 : 51

И.А. Акуленко

ИННОВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрены инновационные аспекты в методической подготовке будущих учителей математики профильной школы: нацеленность на максимизацию субъектного опыта методической деятельности и на получение лично и общественно значимого продукта методической деятельности студентов. На основе анализа философских и психологических определений понятия субъектный опыт выделены составляющие субъектного опыта методической деятельности студентов. Дана характеристика его составляющей, характеризующей процессы социализации студентов. Обоснована необходимость применения продуктивного подхода в процессе методической подготовки будущего учителя математики профильной школы.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. Одной из причин, побуждающих к введению инноваций в систему методической подготовки будущих учителей математики в Украине, является системное нововведение: профилизация на старшей ступени всеобщего среднего образования, что с необходимостью ведёт за собой изменения в структуре, содержании и организации образовательного процесса в старшей школе.

Математика в профильной школе изучается на трёх уровнях: стандартном, академическом и профильном. Кроме того, учащиеся могут избрать вариант углублённого изучения математики (фактически четвёртый уровень), но начиная с 8-го класса.

Учителю математики профильной школы приходится решать новые по своей сути профессиональные задачи:

1) помощь учащимся в профильном и профессиональном самоопределении в процессе обучения, подготовка школьников к самостоятельному ответственному выбору учебного плана, профильных дисциплин, курсов по выбору;

2) развитие у учащихся способности к самооценке и рефлексии результатов собственной учебной деятельности;

3) педагогическая поддержка учащихся при разработке ими индивидуальных учебных планов, помощь старшеклассникам в формировании собственного портфолио, проведение экспертизы портфолио учащихся, претендующих на зачисление в профильные классы;

4) методическое обеспечение и организация самостоятельной работы учащихся;

5) овладение и использование в практике обучения метода проектов, исследовательского метода; социализация учащихся путем организации социальных практик и моделирования элементов профессиональной деятельности в процессе изучения профильных и непрофильных дисциплин;

6) реализация компетентностного подхода в процессе обучения;

7) разработка тематического планирования и планирования учебных занятий на разных уровнях в условиях традиционной системы обучения и в условиях новых систем обучения (блочно-модульная, дистанционная, очно-заочная, индивидуальная);

8) разработка программ и методического сопровождения элективных курсов в рамках допрофильной подготовки и профильного обучения;

9) овладение методикой организации занятий курсов по выбору.

Итак, социально обусловленные особенности работы учителя профильной школы вызывают необходимость внесения определенных изменений и корректив в процесс его профессиональной подготовки, в частности, методической, на протяжении обучения в вузе. В чём же состоит сущность нововведений в целях, содержании, методах и приёмах, организационных формах и результатах процесса методической подготовки учителя математики профильной школы?

На наш взгляд, доминантой в целевом блоке должен стать *субъектный опыт методической деятельности* студента, который приобретён им в процессе обучения в вузе. Речь идёт о формировании субъектного опыта в осуществлении как традиционных, так и новых видов методической деятельности, о которых речь шла выше. Инновационные аспекты в содержании должны отражать различия в методических системах изучения единиц математического содержания в классах различного профиля. Методы и приёмы (в частности, методические схемы введения новых математических понятий, фактов, способов деятельности) следует соотносить, с одной стороны, с методологией профильных дисциплин, с другой – с методами и приёмами обучения профильным дисциплинам. Доминирующим в результативном блоке должен стать лично или социально значимый *продукт методической деятельности* студентов (интериоризированный, т.е. представленный во внутреннем плане, либо экстериоризированный – представленный во внешнем плане).

Целью статьи является обзор встречаемых в психолого-педагогических исследованиях вариантов трактовки содержания понятия «субъектный опыт», раскрытие психологических аспектов специфики формирования субъектного опыта методической деятельности будущего учителя математики профильной школы.

В современной философии под понятием «опыт» понимают не пассивное состояние сознания, а практическое действие человека на окружающий мир [1]. В процессе такого взаимодействия открываются причинно-следственные связи, закономерности явлений, отыскиваются и апробируются методы и средства деятельности. Таким образом, философская трактовка опыта определяет его и как взаимодействие общественного субъекта с окружающим миром, и как результат такого взаимодействия [2].

Теоретическую основу современных психологических представлений о категории «субъектный опыт» формируют идеи и положения, представленные в работах Л. Выготского, И. Якиманской, А. Леонтьева, А. Осницкого, И. Авдеевой, А. Лактионова и др.

Субъектный опыт в психологии трактуют как опыт жизнедеятельности отдельного человека, который он получает и реализует в процессе познания окружающего мира, в общении, в различных видах деятельности в процессе индивидуального онтогенетического развития [2]. Субъектный опыт (И. Якиманская [3]) является частью индивидуального опыта, который обусловлен функциональными возможностями организма, условиями образовательного пространства и собственно психической активностью субъекта. И. Авдеева как базовый феномен выделяет индивидуальный опыт личности, а субъективный опыт трактует как такую составляющую индивидуального опыта, которая отличается от других большей степенью психической активности субъекта-носителя и, как правило, большей эмоциональной окраской [5]. Личностный опыт, по мнению учёного, выступает частью субъективного, который формируется в результате реализации социальных ролей индивида. Субъектный опыт включается во все вышеперечисленные виды опыта. Его определяющими характеристиками являются самостоятельность, осознанность, активность индивида по осмыслению и переструктурированию (построению иерархии) содержания индивидуального опыта. Это индивидуальный опыт, который отрефлексирован индивидом. При этом критерии значимости тех или иных структур опыта индивид определяет сам.

На уровне субъектного опыта, как указывает И. Авдеева, за счет задействования процессов осознания для индивида становится возможным определение различных направлений дальнейшего обогащения индивидуального опыта, что, в свою очередь, активизирует процессы самоопределения целей деятельности личности, определяет направляющий вектор личностного развития. «На субъектном уровне преобразования индивидуального опыта эмоциональные маркеры подкрепляются (обосновываются) интеллектуальными (понятийным, концептуальными) маркерами-предпочтениями на основе осознания собственной активности в значимых видах деятельности» [5, с. 40].

Нацеленность на формирование субъектного опыта методической деятельности в процессе методической подготовки будущего учителя математики профильной школы требует учёта психологически обоснованной некоторой специфики в его структуре, организации и проектировании.

И. Якиманская в составе субъектного опыта выделяет: 1) предметы, представления, понятия; 2) операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); 3) эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы) [3]. Схожее мнение высказывает и О. Шереметьева, выдвигая тезис о том, что учителю для организации процесса обучения детей какому-либо учебному предмету (и в частности, геометрии) необходимо выделять в субъектном опыте следующие составляющие: предметную (связанную с предметами познания и деятельности), операциональную, эмоциональную, социальную (коммуникативную) [8]. Введение социальной составляющей, на наш взгляд, является вполне оправданным, однако сведение её к коммуникативной нам кажется несколько упрощённым.

Если спроецировать общие положения психологии на студента – будущего учителя математики, то в состав его субъектного опыта, по нашему мнению, необходимо включить дополнительно социальные коды (отображение процессов социализации студента). К этому компоненту, на наш взгляд, следует отнести:

- 1) опыт социальной адаптации, связанный с процессами влияния социума и адаптации студентов к самостоятельной осознанной учебной деятельности, необходимости эффективного самоопределения, определения индивидуальной траектории саморазвития;
- 2) опыт социальной трансформации, связанный с процессами влияния субъекта на социум;
- 3) опыт первичной профессиональной пробы;
- 4) опыт рефлексии, связанный с соотношением студентом своих возможностей и достижений (связанных с преобразованиями в окружающем мире или в самом себе), а также с анализом своих действий с точки зрения их обоснованности и успешности;
- 5) опыт социального взаимодействия, сотрудничества и партнёрства в процессе учебной и квазипрофессиональной деятельности;
- 6) опыт первичного профессионального взаимодействия.

Кроме того, выделим два аспекта субъектного опыта студента: опыт, связанный с математической деятельностью (математический субъектный опыт студентов), и опыт, связанный с методической деятельностью (методический субъектный опыт студента). Их анализ с точки зрения самообучения, обучения других и значимость с позиций социализации личности дает возможность выделить такие виды субъектного опыта студента, который они приобретают в процессе профессиональной, в том числе и методической подготовки: научно-математический, историко-математический, социально-математический, методико-математический, логико-методический и социально-методический.

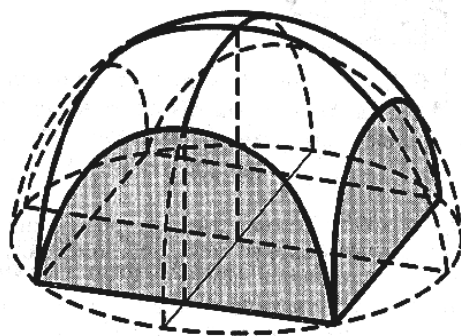
Анализ психологических концепций процессов формирования субъектного опыта личности позволил И. Авдеевой выделить следующие этапы приобретения субъектного опыта в процессе обучения:

на позициях продуктивного подхода. Продуктивный подход нацеливает на установление не только факта достижения некоего результата, но и дифференцирует продукт деятельности по двум критериям: общественной и личностной значимости полученного результата или продукта деятельности.

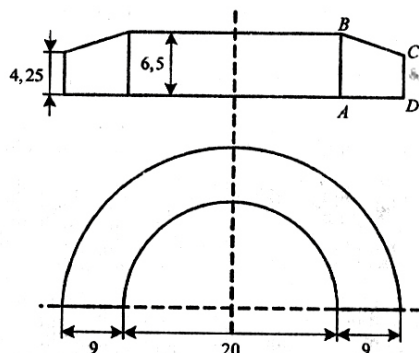
Продуктами методической подготовки будущих учителей математики, которые, как показывает практика, имеют общественную значимость, являются: 1) изготовленные студентами презентации к урокам, эвристико-дидактические тренажёры на основе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); 2) мини-учебники на бумажных или электронных носителях; 3) разработанные студентами комплексы задач прикладного характера, отражающие профессиональный контекст будущей деятельности учащихся, которые выбрали тот или иной профиль обучения; 4) подборки задач для мотивации изучения тем на разных уровнях и в разных профилях; 5) разработанные и представленные проекты по темам, связанным с применением математики в разных областях жизнедеятельности человека и т. п. Эти продукты могут быть в дальнейшем использованы каждым студентом группы в своей профессиональной деятельности.

Например, для мотивации изучения темы «Площади поверхности пространственных тел» в классах технологического профиля студенты предложили такие задачи.

Задача 1. При строительстве элитного жилья, крыши домов украшают куполами различных форм (рисунок). Необходимо вычислить площадь поверхности одного из них, если известны следующие данные: в основу полушария вписан квадрат, через стороны которого проведено плоскости, перпендикулярные к плоскости основания полушария; эти плоскости отрезают от полушария четыре шаровые полусегменты; оставшаяся часть имеет форму свода; сторона квадрата в основании свода – $a = 6,5$ м.



Задача 2. Для строительства паровозного депо закупают оцинкованное железо. Здание депо имеет на плане вид полукольца, внутренний диаметр которого равен 20 м (рисунок). Ширина полукольца – 9 м. В поперечном сечении депо имеет вид прямоугольной трапеции, параллельные стороны которой равны соответственно 4,25 м и 6,5 м. Най-



дите площадь поверхности, которую необходимо покрыть железом.

Задача 3. Воздушные шары появились совсем не как развлечение. В 1824 г. английский ученый М. Фарадей изготовил их для экспериментов с водородом. Технология была предельно простой. Он брал два куска каучука и склеивал их по периметру. Найдите, сколько квадратных метров материала пойдет на изготовление оболочки воздушного шара диаметром 10 м, если на швы необходимо добавить 5% поверхности шара?

Повторение и обобщение способов решения задач становятся индивидуально значимым результатом, а сама подборка задач – общественно значимым продуктом, поскольку может быть использована студентами в процессе их будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, нацеленность методической подготовки на максимизацию субъектного опыта студентов в осуществлении различных видов методической деятельности и на получение лично и общественно значимого продукта как результата такой деятельности – вот те направления, по которым может проводиться усовершенствование методической подготовки будущих учителей математики профильной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абушенко, В.П. Праксеология [Электронный ресурс] / В.П. Абушенко. – Режим доступа: [http : // metromir. ru/voc/phylosofy. php?litter=П&mode=word&id=923&num=5](http://metromir.ru/voc/phylosofy.php?litter=П&mode=word&id=923&num=5).
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1140 с.
3. Якиманская, И.С. Предмет анализа – субъектный опыт / И.С. Якиманская, И.Ю. Рыжухина // Директор школы России. – 1999. – № 8. – С. 53–60.
4. Авдєєва, І.М. Актуалїзація суб'єктного досвіду учнів як компонент особистісно-розвивальної освіти / І.М. Авдєєва, К.М. Стародубцева // Актуальні проблеми психології ; за ред. С.У. Максименка. – Київ : Главник, 2009. – Т. X, ч. II. – С. 17–35.
5. Авдєєва І.Н. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Часть 1: Субъектная направленность / И.Н. Авдеева // Горизонты образования. – 2012. – № 2. – С. 37–43.
6. Лактіонов, О.М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / О.М. Лактіонов; Харківський національний ун-т імені В.Н. Каразіна. – Харків, 2000. – 418 с.
7. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики / А.К. Осницкий ; Российская акад. образования, Психологический ин-т. – М. : Психологический ин-т, 2010. – 230 с.
8. Шереметьева, О.В. Преобразование субъектного опыта студентов как методическая задача подготовки будущих учителей начальных классов / О.В. Шереметьева // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. – 2008. – № 66. – С. 329–336.

Akulenko I.A. Innovations in Methodical Preparation of Math Teachers of Profile School

The article describes the innovative aspects of the methodical preparation of math' future teachers of profile schools: focus on the maximization of subjective experience in methodical activities and to receive personally and socially significant product of methodical activities of students. The author highlighted components of subjective experience of methodological activities of students, based on the analysis of philosophical and psychological definitions of Subjective Experience, and those characteristic of its component, which characterize the students socialization during methodical preparation. The necessity of a productive approach in the methodical preparation of future mathematics teachers of profile school is underlying.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 20.02.2013

УДК 378.147

О.Н. Кобрий

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ст.

В статье проанализировано изменения, касающиеся модернизации содержания педагогических дисциплин в высших учебных заведениях Украины и новые приоритеты в обеспечении педагогической подготовки будущих специалистов. Это дало возможность раскрыть стратегические ориентиры в его определении в конце XX – начале XXI ст. и целостную концепцию подготовки не только учителя, но и специалиста любого профиля.

Введение

Необходимость обеспечения условий для подготовки специалистов новой генерации, способных осуществлять профессиональную деятельность на гуманистических и демократических принципах, актуализируется в связи с коренными изменениями в духовном и социально-экономическом развитии государства, современной образовательной политикой, направленной на самореализацию творческой личности, выработку умений самостоятельно находить и применять информацию, развитие инициативности, предприимчивости, способности продолжать образование на протяжении всей жизни. Это в первую очередь требует определения стратегических ориентиров в формировании содержания учебных, в т.ч. педагогических, дисциплин и целостной концепции педагогической подготовки будущих специалистов.

Отдельные аспекты обновления содержания учебных дисциплин в высших учебных заведениях Украины в контексте нового социального заказа стали предметом научно-педагогических исследований В. Андрущенко, В. Кременя [4; 5], И. Зязюна, М. Чепиль и др., которые рассматривают пути развития высшего образования Украины в контексте Болонского процесса, обосновывают необходимость учета важных трансформационных процессов в наполнении содержания учебных дисциплин. В области исследования содержания преподавания педагогики в высших учебных заведениях Украины в конце XX – начале XXI ст. плодотворно работают Е. Вишневский (рассматривает вопросы духовности в образовании и пути демократизации образования) [1], И. Бех (раскрывает особенности личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса), С. Золотухина (анализирует сущность и пути воспитывающего обучения), А. Фурман (обосновывает особенности модульного построения содержания учебных предметов), О. Глузман (раскрывает тенденции развития университетского педагогического образования в Украине) [2], Т. Завгородня (выясняет особенности совершенствования содержания педагогического образования в контексте развития гражданского общества) [3], В. Шахов (делает попытку определить содержание базового педагогического образования будущего учителя) [9] и др.

Необходимо признать, что вопросы построения и реализации содержания педагогических дисциплин обычно связаны с профессиональной подготовкой будущих учителей. К тому же существующие исследования стратегических ориентиров относительно определения содержания образования не приведены в систему и не презентуют целостную концепцию формирования содержания педагогических дисциплин в системе подготовки будущего специалиста.

Цель статьи – проанализировать изменения относительно модернизации содержания образования в высших учебных заведениях Украины и обосновать новые приори-

ритеты в обеспечении педагогической подготовки студентов, которая даст возможность раскрыть стратегические ориентиры в определении содержания педагогических дисциплин в конце XX – начале XXI ст. и целостную концепцию подготовки не только учителя, но и специалиста любого профиля.

В определении стратегических направлений и существенных изменений в высшем образовании Украины в первую очередь следует учитывать современные реалии (способность студентов к обучению на протяжении жизни; попытки молодых людей жить в гармонии с собой, природой, другими людьми и обществом; стремление к совершенствованию жизни, конкурентоспособности, креативности мышления; ориентация всех участников педагогического взаимодействия на свободу и т.д.). Отсюда основой целостной концепции формирования содержания педагогических дисциплин является зависимость этого содержания от социального заказа, цели и задач образования.

Современная методология ставит проблему коррекции образовательных задач в плоскости доминирования развития творческих сил личности, а не её информатизации. Поэтому обоснование потребности в новых технологиях обучения должно исходить из необходимости определения обновлённого содержания учебных дисциплин (в т.ч. педагогических), обеспечения качества усваиваемых знаний, их функциональности и возможности использования в практике.

Марксистско-ленинская философская платформа в советское время обязывала все отечественные высшие учебные заведения унифицировать содержание учебных дисциплин и ориентировать их на единственную теоретико-методологическую основу каждой учебной дисциплины (как в средней, так и в высшей школе). Существенные изменения в методологии науки и оценках педагогической деятельности, которые произошли в конце XX ст., привели к соответствующим изменениям и в содержании педагогических дисциплин. В. Кремень считает важными тенденции перехода к информационным технологиям в системе высшего образования, предусматривающим развитие общества и человека и базирующимся на интеллектуальной (а не материальной) собственности [5, с. 8]. Следовательно, в содержании педагогических дисциплин надежным приоритетом становится акцент на деятельность. К тому же формирование новой методологии образования отмечается также такими особенностями содержания образования, как углубление процессов интеграции, глобализации, формирование стимулов к творческой деятельности, концентрация в образовании инновационных общественных процессов и т.п.

Сегодня важно выяснить философские подходы относительно организации учебно-воспитательного процесса, заложенные во всех стратегических нормативных документах, которые реализуют государственную политику в сфере образования и открывают широкие возможности руководству учебными заведениями в разработке системы мероприятий, актуальных для конкретных социально-экономических условий. К тому же процесс формирования содержания педагогических дисциплин описать одним универсальным способом чрезвычайно сложно.

Кроме системного подхода, способствующего формированию представлений о целостности педагогических процессов и подчиненности всех элементов сложной системы, которая проявляется в каждом педагогическом явлении, общей цели образования, важным методологическим ориентиром формирования содержания педагогических дисциплин является аксиологический подход к процессу построения содержания педагогических дисциплин в высших учебных заведениях Украины (который дает возможность формировать ценностное отношение студентов к своему окружению и соответствующие ценности в их сознании).

Переход к другим идеалам, изменения в системе ценностей всегда ведут к моральным переориентациям каждой личности и общества в целом, существенным изменениям

в социуме. Определение концептуальных стратегий развития и совершенствования педагогического образования обязательно предусматривает выбор ценностных ориентаций, который должен сопровождать каждого человека в его стремлении к прогрессу, гармонии, самоопределению и реализации в жизни (с обязательным учетом потребностей государства). Конечно, трансформация системы ценностей предусматривает соблюдение требований гуманизма, демократизации, ориентации на национальные ценности.

Отметим, что украинская традиция ориентации на духовность долгое время преследовалась. Советская система воспитания характеризовалась приоритетом идеологии, классовым подходом к объяснению воспитательных ситуаций. Моральные ценности в этой системе воспитания трактовались как относительные, производные от интересов рабочего класса, обслуживали коммунистическую идеологию. Декларируемая в советском обществе цель воспитания – всестороннее развитие личности – обязывала обеспечивать интеллектуальное развитие людей, моральное благородство, физическое совершенство, подчиненные коммунистической идейности. В течение всей учебы в школе или других учебных заведениях не ставилось цели развивать способность к усовершенствованию как стержневое свойство личности.

Попытка согласовать цель обучения и воспитания с новым социальным заказом, конкретизировать понятие всестороннего развития личности сводились к подчёркиванию необходимости разностороннего развития личности, которая предусматривает совершенствование тех функций и задатков, которые больше всего проявляются в человеке, а также развитие других функций, которые обеспечивают формирование качественно подготовленного, эрудированного специалиста и гармоничной личности. В. Кремень отмечает, что украинское общество доньше не производило четкого осознания будущего для украинского образования и необходимых изменений в нём, и в основании этого часто лежит непонимание сущности современных цивилизационных процессов и новых требований [4, с. 6]. Современные высшие учебные заведения с целью усвоения студенческой молодёжью социального опыта, формирования личностных черт гражданина – патриота Украинского государства, достижения высокой культуры межнациональных отношений, наследования духовного достояния украинского народа стремятся наполнить высшее образование национальным содержанием. По словам О. Сухомлинской, происходит «интерпретация учебных, воспитательных, образовательных явлений сквозь призму предельно педагогизированных оснований» [8, с. 43].

Личностно ориентированный подход (согласно гуманистической традиции) в истории педагогики был представлен разработкой содержания индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания, а также методологическими положениями теории деятельности. Он предусматривает акцентуацию внимания в содержании педагогических дисциплин на индивидуальных особенностях личности, что всегда удостоверяло демократическую сущность учебных и воспитательных влияний. Как справедливо замечает О. Савченко, понимание гуманистических ценностей опирается также на «антропологические и социокультурные координаты», и их реализация предполагает повышение культуры личности, приобщение к национальным и общечеловеческим ценностям, а это требует «культурологической направленности образования» [7, с. 21]. В соответствии с культурологическим подходом в образовании (который определяется гуманистически личностно ориентированными обучением и воспитанием) основу духовного совершенствования молодежи составляет признание приоритета моральных ценностей.

Внимание к развитию в содержании педагогических дисциплин творческого потенциала студентов означает учёт в нём необходимости обеспечения творчества и нестандартности решений каждой личности и, конечно, представляет креативный подход к построению содержания педагогических дисциплин (идет речь не только о творчестве будущего педагога, но и в целом о творчестве будущего специалиста).

Акмеологический подход помогает студентам достигать такого уровня профессионального развития, такой компетентности, которые отвечают стандартам и качествам будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности. Изучение педагогических дисциплин будет обеспечивать соответствующие знания, компетентность, качества характера, сознание, творческие достижения, которые ведут к самоусовершенствованию и мастерству. Заметим, что О. Савченко, как и другие педагоги, подчеркивает ценность информации и умение работать с ней, считает, что «информация – главный стратегический ресурс», и необходимо «собирать, хранить, переделывать, осваивать, превращать, обменивать, сортировать информацию из разных источников» [9, с. 23]. Здесь важна не только информация, а действительно компетентность, что объясняет потребность в компетентностном подходе к определению содержания педагогических дисциплин. Акмеологический подход вместе с тем дополняется реализацией технологического и антропологического подходов, которые не следует воспринимать как вмешательство во взаимодействие субъектов педагогического процесса путем навязывания определённых инструкций или шаблонов, поскольку в первую очередь говорят о выявлении в содержании педагогических дисциплин факторов, которые могут обеспечить влияние на обеспечение этого взаимодействия и новые технологии обучения. К тому же определение содержания педагогических дисциплин предусматривает усвоение таких механизмов развития личности, о которых речь идёт во всех антропологических науках, особенно психологии.

Трансформация основных подходов к конструированию содержания высшего педагогического образования, пересмотр системы ценностей и приоритетов, а также перестройка сознания участников педагогического процесса невозможны без устранения стереотипов, распространённых в теории, переосмысления педагогических процессов и освобождения от стандартов старого мышления. В первую очередь важно осознать, что переход общества от индустриального этапа развития к высокотехнологичному информационному обществу сопровождается процессами глобализации и международной интеграции мирового образования. Постепенное сокращение в динамике общепедагогической подготовки доли специальных дисциплин и возможность выбора студентами педагогических курсов создают благоприятные условия для их обстоятельной педагогической подготовки. К тому же все педагоги выделяют самостоятельную работу студентов как важный компонент их непрерывного образования.

Необходимость широкой специализации студентов означает изменения образовательных целей в направлении профессионального самоопределения в условиях межкультурного взаимодействия, что означает построение фундаментального, практического, вариативного аспектов содержания образования [6, с. 18–21]. Это доказывает необходимость унификации содержания педагогических дисциплин для студентов педагогических и непедагогических специальностей и создания таких психолого-педагогических условий для обучения и воспитания в высшей школе, которые бы давали возможность усвоить основу формирования ключевых профессиональных компетенций. Центральными становятся развитие у студентов способности работать в системе «человек – человек» и сочетание этой способности с установкой на профессиональное и личностное самоусовершенствование и самовоспитание. Построение активной позиции будущего специалиста нуждается в осмыслении себя, собственной деятельности и взаимодействии с окружением. Однако сегодня возможности изучения педагогики в гуманитарных и негуманитарных высших учебных заведениях разные. В связи с введением в действие приказа МОН Украины № 642 «Об организации изучения гуманитарных дисциплин по собственному выбору студента» от 9 июля 2009 г. в негуманитарных высших учебных заведениях педагогика потеряла статус нормативной дисциплины, потому что изучается лишь на отдельных специальностях как предмет по выбору студента. Будем надеяться на по-

зитивное решение вопроса нормативности хотя бы по отношению к некоторым педагогическим дисциплинам во всех высших учебных заведениях Украины.

Заклучение

Модернизация содержания педагогических дисциплин побуждает к выделению разных аспектов в обеспечении педагогической подготовки студентов и построения разнообразных концепций, подходов, которые могут быть использованы в учебе студентов как педагогических, так и непедагогических специальностей. Целостная концепция формирования содержания педагогических дисциплин обнаруживает его зависимость от социального заказа, цели и задач образования, принципов (отбора информации, качественной подготовки специалистов), предусматривает новые приоритеты в усвоении этой информации, потребности изучения опыта самоусовершенствования и самореализации, использования соответствующих технологий и методов достижения интеграции знаний, а также возможности реализации их на практике. Важно определить методические особенности реализации связи педагогических дисциплин с практикой, которая обеспечивает успешную профессиональную деятельность в будущем и обязывает совмещать в учебе теоретическую работу с практической, моделированием жизненных ситуаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вишневикий, Е. Теоретические основы современной украинской педагогики : пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Вишневикий. – Дрогобыч : Коло, 2006. – 608 с.
2. Глузман, А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А.В. Глузман; Ин-т педагогики и психологии профессионального образования Украины. – Киев : Просвита, 1997. – 307 с.
3. Завгородня, Т. Усовершенствование содержания педагогического образования в контексте развития гражданского общества / Т. Завгородня // Науч. вестник Чернов. ун-та. Педагогика и психология. – Черновцы : Рута, 2003. – Вып. 177. – С. 69–74.
4. Кремень, В.Г. Качественное образование: современные требования / В.Г. Кремень // Педагогика и психология. – 2006. – № 4 (53). – С. 5–17.
5. Кремень, В.Г. Образование и наука Украины: пути модернизации (факты, мышления, перспективы) / В.Г. Кремень. – Киев : Грамота, 2003. – 216 с.
6. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – Спб. : Питер, 2007. – 352 с.
7. Савченко, А. Цели и ценности реформирования современной школы / А. Савченко // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 20–23.
8. Сухомлинская, О. Историко-педагогический процесс: новые подходы к общим проблемам / О. Сухомлинская. – Киев : АПН, 2003. – 68 с.
9. Шахов, В.И. Базовое педагогическое образование будущего учителя: общепедагогический аспект / В.И. Шахов. – Винница : Эдельвейс, 2007. – 383 с.

Kobriy O.N. Strategic Guidelines in Determination of the Content of Educational Courses at the Universities of Ukraine at the End of the 20th – the Beginning of the 21st Century

The article analyzes changes concerning modernization of the content of educational courses at the universities of Ukraine and new priorities in providing pedagogical training for future specialists. This made it possible to reveal the strategic guidelines in its determination at the end of the 20th – the beginning of the 21st century and the holistic concept of training not only of a teacher but a specialist in any area.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 20.02.2013

УДК378(476)

В.В. Хитрюк, О.А. Ульянова**ТОЛЕРАНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ**

Авторы изучают готовность (инклюзивный аттитюд) будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования с позиций сформированности толерантности к детям с особыми образовательными потребностями. Рассмотрены особенности инклюзивного образовательного пространства, определяющие новые условия профессионально-педагогической деятельности педагогов массовых учреждений образования. Определены понятия «толерантность к детям с особыми образовательными потребностями», «инклюзивный аттитюд будущих педагогов», уточнена компонентная структура последнего. Особое внимание уделено компетентностному составу эмоционального компонента инклюзивного аттитюда. Представлены результаты исследования толерантности к детям с особыми образовательными потребностями как основы эмоционального компонента готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Сделан вывод о детерминированности эмоционального компонента инклюзивного аттитюда будущих педагогов уровнем сформированности толерантности к детям с особыми образовательными потребностями.

Введение

Процессы, связанные с расширением спектра образовательных услуг и условий получения образования детьми с особыми образовательными потребностями (ООП), сближение массового и специального образования, поступательное развитие практики инклюзивного образования являются актуальными и широко обсуждаемыми направлениями развития национальных систем образования многих стран. Инклюзивное образование определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей», и его основной идеей является создание социальных, организационных, методических, психологических и других условий совместного обучения всех детей, в том числе и детей с ООП [1].

Инклюзивное образование имеет ряд специфических характеристик, среди которых следует назвать следующие: ценности инклюзивного образования, определяющие способ профессионального мышления и общую инклюзивную культуру педагога; принципы инклюзивного образования, раскрывающие фундаментальные позиции сопровождения каждого участника инклюзивного пространства; преимущества инклюзивного образования, акцентирующие внимание на социализирующей функции образования; полисубъектность инклюзивного образовательного пространства, при которой каждый участник имеет свои интересы и позиции. Очевидным становится, что центральной фигурой инклюзивного образовательного пространства является педагог, роль и функции которого существенно видоизменяются. Именно это обстоятельство делает необходимым изучение и определение составляющих готовности педагогов к работе в новых образовательных условиях.

Готовность (социальная установка, аттитюд) рассматривается как предрасположенность, предшествующая выполнению деятельности; традиционно включает когнитивный (владение знанием предметного содержания готовности), эмоциональный (отношение к содержанию готовности объекта ее приложения; регуляция процесса и результата проявления готовности) и конативный (проявление в разных ситуациях) компоненты. Содержание готовности определяется характером, условиями, особенностями конкретной деятельности (в формате настоящего исследования – условиями, особенностями, целями инклюзивного образования). Готовность формируется в процессе про-

фессиональной подготовки, профессионального становления педагога. В то же время образовательными результатами подготовки педагога в учреждении высшего образования являются компетенции – способность и готовность действовать в актуальных обстоятельствах. В соответствии с Государственным образовательным стандартом подготовки специалистов на первой ступени высшего образования, выделяются три группы компетенций: академические (владение методологией и терминологией отдельной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей, а также способность использовать их в решении практических задач), профессиональные (готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуации), социально-личностные (совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию личности с другими людьми, группой и обществом).

Итак, можно говорить о новом феномене – инклюзивном аттитюде – как сложном интегральном субъектном качестве личности, которое опирается на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и определяет возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности.

Эмоциональный компонент готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования представлен комплексом компетенций: академических (владение и применение индивидуальной (личной) системы профессиональных целей и задач в инклюзивном образовании; владение и применение способов и средств достижения педагогических целей инклюзивного образования; владение знаниями о профессионально значимых качествах личности педагога, работающего в условиях образовательной инклюзии, и методами их развития); профессиональных (отношение к системе собственных целей и задач профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования; отношение к собственным приемам и средствам профессиональной деятельности в условиях образовательной инклюзии; отношение к результатам профессионально-педагогической деятельности; отношение к детям с ООП и их родителям в условиях инклюзивного образования; отношение к собственной профессиональной компетентности и эффективности профессиональной реализации в условиях инклюзивного образования; отношение к системе межличностных отношений со всеми учащимися); социально-личностных (толерантное отношение ко всем участникам инклюзивного образования; способность противостоять стереотипам о малоценности и ограниченных возможностях развития и социализации детей с ООП). Очевидно, что толерантность как черта личности является едва ли не ведущей составляющей, определяющей эмоциональный компонент инклюзивного аттитюда.

Под толерантностью традиционно понимают:

- 1) принятие индивидуальности другого человека и собственной личности, умение понимать эмоциональные состояния людей, стремление к диалогу и сотрудничеству во взаимодействии, отказ от доминирования и насилия [2];
- 2) готовность к принятию иных логик и взглядов, право отличия, непохожесть, «инаковость» [3];
- 3) ценность, установку и личностное качество – фактор, стабилизирующий систему (личность, общество) изнутри [4];
- 4) сложный многоаспектный конструкт, включающий в себя личностный, эмоциональный, когнитивный, поведенческий компоненты и психофизиологические предпосылки [5].

Проявлением толерантного образа жизни личности является особая форма деятельности, которая характеризуется активным отношением к другому, «иному», основана на уважении и принятии уникальности каждого и связана со способностью сознательно подавлять чувство неприятия – толерантное поведение [6; 7].

Следует помнить, что феномен толерантности имеет субъектно-объектную направленность и проявляется избирательно. Это позволило определить «толерантность педагога к детям с ООП» как профессионально-психологическое качество личности педагога, определяющее особый способ общения и взаимодействия с «иными» детьми в образовательном пространстве и обеспечивающее профессиональную компетентность.

Таким образом, исследование толерантности будущих педагогов к детям с ООП рассматривается как важная составляющая эмоционального компонента готовности их к работе в условиях инклюзивного образования. Актуальность исследования определяется противоречием между современными требованиями, предъявляемыми к характеру и содержанию готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования, потребностью общества в реализации педагогами принципа толерантности на практике, с одной стороны, и недостаточной изученностью характера толерантности к детям с ООП как составляющей эмоционального компонента их инклюзивного аттитюда – с другой. Предмет исследования представляет безусловный интерес для практического использования полученных результатов в образовательном процессе подготовки будущих педагогов.

Результаты исследования и их обсуждение

В экспериментальном исследовании (2010–2012 гг.), проведенном на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет», приняли участие студенты всех специальностей первого и выпускного курсов факультета педагогики и психологии (всего 318 человек). Общая выборка испытуемых была разделена на две группы: 1 группа – студенты первого курса (166 человек); 2 – студенты выпускного курса (152 человека). Это позволило провести сравнение выборок и оценить влияние содержания педагогического образования в целом на формирование толерантности будущих педагогов к детям с ООП.

При определении диагностического инструментария, адекватного цели исследования, толерантность рассматривалась как система личностных и групповых ценностей, формирующая социально-психологическую устойчивость (устойчивость к многообразию мира, социальным, культурным и мировоззренческим различиям, которая выражается через систему социальных установок и ценностных ориентаций). Этот аспект толерантности лежит в основе альтруизма, миролюбия, доверия, нравственности, общительности, сотрудничества, стремления к диалогу и т.д.

В основу определения критериев и выделения уровней толерантности положены позиции В.А. Лекторского:

1) «толерантность как безразличие» предполагает существование мнений, истинность которых никогда не может быть доказана. Толерантность выступает как безразличие к существованию различных взглядов и практик, так как эти взгляды рассматриваются в качестве «неважных перед лицом основных проблем, с которыми имеет дело общество»;

2) «толерантность как возможность взаимопонимания» ограничивает проявления терпимости, уважения к другому, иному, которого вместе с тем понять невозможно и с которым невозможно взаимодействовать;

3) «толерантность как снисхождение» подразумевает привилегированное в сознании человека положение собственной культуры, поэтому все иные оцениваются как не заслуживающие внимания: их можно понимать, терпеть, но при этом презирать;

4) толерантность как «расширение собственного опыта и критический диалог» позволяет не только уважать чужую позицию, но и изменять свою в результате критического диалога [8].

Именно последнее толкование позволяет материализовать идею толерантности в качестве цели формирования толерантной личности в процессе подготовки будущего педагога, готового к работе в условиях образовательной инклюзии, а также даёт основания для выделения следующих критериев сформированности толерантности:

1) система позитивных установок, ценностей и ориентаций личности, отражающих степень позитивного отношения к многообразию мира, социальным, культурным, мировоззренческим и другим различиям;

2) уровень ксенофобии, которая определяется как неприязнь, враждебность и страх по отношению к непохожим на нас, «другим» – отдельным людям и целым группам. Её психологическая функция – защита от других, её цель – изоляция, либо полная, либо частичная. Уровень ксенофобии определяется через систему установок и оценок, отражающих положение на шкалах «Мы – Они», «Свои – Чужие».

Это позволило в оценке сформированности толерантности у будущих педагогов к детям с ООП выделить три уровня: интолерантный (низкий), допустимый (средний) и оптимальный (высокий). Интолерантный уровень характеризуется наличием некоторых исходных знаний при демонстрации неприятия будущими педагогами детей с ООП как полноправных участников образовательного процесса, нежелания учитывать особенности их развития в собственной педагогической деятельности (показатели проявляются неустойчиво, профессионально-педагогическая деятельность требует контроля и своевременной коррекции, с тем чтобы не допустить негативных явлений). Допустимый уровень свидетельствует о том, что все показатели сформированности толерантности к детям с ООП проявляются в действиях и поступках будущих педагогов в целом, но не в полном объеме обеспечивают выполнение ими профессиональных задач. Оптимальный уровень сформированности толерантности характеризуется постоянством и устойчивостью проявления показателей вне зависимости от сложности и трудностей учебных и профессиональных задач.

Программа диагностики толерантности будущих педагогов к детям с ООП включала комплекс стандартизированных диагностических методик (три блока), уровни оценки сформированности выделенных признаков, что позволило получить достоверные результаты и исключить субъективный фактор.

В первый блок включены методики, позволяющие в целом определить predisposition к толерантному поведению (экспресс-опросник «Индекс толерантности» Е.О. Солдатова). Во второй блок вошли методики диагностики содержательной составляющей толерантности: опросник аффилиации – выявление мотивов поведения (Р.С. Немов), оценка профессиональной направленности личности учителя (Е.И. Рогов), методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко). Третий блок составили методики, позволяющие изучить отношение будущих педагогов к лицам с ООП: «Евробарометр» (исследование ксенофобии), «Шкала социальной дистанции» (Э. Богардус). Адаптация стимульного материала стандартизированных методик состояла во включении материала (вопросов, утверждений и др.), так или иначе касающегося детей (лиц) с особыми образовательными потребностями.

Уровни сформированности толерантности будущих педагогов к детям с ООП устанавливались отдельно по результатам анализа данных, полученных при использовании каждой методики (таблица 1).

Проведенное исследование позволило получить целостное представление об уровне сформированности толерантности у будущих педагогов первого и пятого курсов, а также установить наличие/отсутствия статистически значимых различий между двумя эмпирическими распределениями (таблица 2).

Таблица 1 – Характеристика уровней сформированности толерантности будущих педагогов к детям с особыми образовательными потребностями

Диагностический инструментарий (параметры толерантности)	Уровни сформированности		
	Интолерантный	Допустимый	Оптимальный
«Индекс толерантности»	Выраженность интолерантных черт и установок по отношению к окружающему миру и людям/детям с ООП: неприятие иной точки зрения, мнений, суждений; проявление шовинизма, неприятие «иноного»/неизвестного.	Сочетание толерантных и интолерантных черт, проявление которых детерминируется ситуацией (в одних случаях ведут себя толерантно, в других – интолерантно).	Толерантные черты и установки выражены отчетливо: терпимость к проявлениям «инаковости», непохожести, терпимое отношение к другим взглядам, позициям; эмпатия, сочувствие.
Аффилиация: «стремление к людям» и «боязнь быть отвергнутым»	Индифферентное отношение к окружающим, «эмоциональная глухота»: общаясь, человек не испытывает ни положительных, ни отрицательных эмоций и хорошо себя чувствует как среди людей, так и без них.	Ничего определенного о возможном поведении человека и его переживаниях, связанных с человеческими отношениями, сказать нельзя: ситуация определяет проявление мотивов и модель поведения.	Сильно выражен внутренний конфликт между стремлением к людям и избеганием их, который возникает каждый раз, когда приходится встречаться с незнакомыми людьми.
Коммуникативная толерантность	Использование себя в качестве эталона при оценке образа мыслей других людей, консерватизм/категоричность в оценках других людей, стремление «подогнать под себя» партнёров по общению, неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причинённые неприятности; неумение приспособливаться к характеру и особенностям других.	Индифферентное отношение к другим, их особенностям, поведению; безразличие к проявлению другими индивидуальных особенностей и, как следствие, нежелание учитывать их в общении.	Проявление эмпатии и желания понять состояние другого, оценка образа мыслей и поступков других людей с позиций влияния ситуативных факторов и индивидуальных особенностей; умение и желание учитывать специфику других людей в организации взаимодействия и общения.
«Ксенофобия»	Выраженная боязнь «иных» людей/детей, нежелание профессиональных контактов и социального общения.	Признание права «особых» детей жить рядом с детьми с типичным развитием в сочетании с дифференцированным подходом к моделям совместного обучения.	Отсутствие боязни «особых» детей, понимание и поддержка их права жить и получать образование вместе с детьми с типичным развитием.
«Социальная дистанция»	Большая социальная дистанция, выраженная отчужденность по отношению к детям с ООП.	Желание проявить близость по отношению к детям с ООП в сочетании с опасением за ошибочность позиции.	Отсутствие отчужденности по отношению к детям с ООП.

Таблица 2 – Сопоставительный анализ сформированности параметров инклюзивной толерантности у студентов первого и выпускного курсов

Диагностические методики (параметры толерантности)		Группы выборки	Уровень сформированности, %			χ^2	Критическое значение ($p < 0,05$)
			Интолерантный	Допустимый	Оптимальный		
«Индекс толерантности»		1	0,6	88,0	11,4	3,87	5,99
		5	1,4	92,6	6,0		
Аффилиация	«Стремление к людям»	1	0,6	98,8	–	0,81	5,99
		5	1,3	98,7	–		
	«Боязнь быть отвергнутым»	1	0,6	97,6	0,6	0,81	5,99
		5	2,0	98,0	–		
Коммуникативная толерантность		1	–	42,4	57,6	5,22	5,99
		5	–	53,7	46,3		
«Ксенофобия»		1	39,7	25,5	34,8	12,4	13,82*
		5	36,3	32,9	20,8		
Социальная дистанция		1	78,9	17,9	3,2	2,59	5,99
		5	72,9	21,9	5,2		

* $p < 0,001$

Качественный анализ полученных данных позволяет в целом говорить о недостаточной сформированности готовности будущих педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в части ее эмоционального компонента, содержание которого раскрывается толерантностью одного субъекта образовательного процесса по отношению к другому.

Настораживающими с позиций профессиональной готовности оказываются показатели, характеризующие страх, неприязнь к «иным»: 39,7% студентов первого и 36,3% студентов выпускного курсов проявляют выраженную ксенофобию и лишь 34,8% и 20,8% студентов (соответственно группам выборки) могут быть готовы с этих позиций как оптимальные. Вызывают необходимость детального изучения и показатели социальной дистанции: степень дистанцированности (отдаленности друг от друга) субъектов образовательного процесса составляет 78,9% и 72,9% в ответах студентов первого и выпускного курсов соответственно. Как «относительно благополучные» могут быть определены данные, характеризующие толерантность в общении, где ответы студентов не свидетельствуют о проявлении интолерантности и относятся к группам ответов, отнесенных к «достаточному» и «оптимальному» уровням.

Настораживает также и отсутствие статистически значимых различий в распределении характера ответов между выделенными группами общей выборки (студенты первого и выпускного курсов). Полученные данные могут быть косвенным свидетельством (формат экспериментального исследования не дает возможности говорить о динамических процессах) недостаточного влияния содержания педагогического образования на формирование у будущих педагогов готовности к работе с этой категорией детей.

Заслуживают внимания ответы студентов первого и выпускного курсов на вопросы, содержание которых непосредственно отражало отношение к детям с ООП (фрагмент опросника «Индекс толерантности») (таблица 3).

Таблица 3 – Сравнительный анализ характера ответов студентов 1 и 5 курсов

Утверждения	Группы выборки	Характер ответов, %							χ^2	Критическое значение ² ($p < 0,001$)
		Абсолютно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Скорее согласен, чем не согласен	Согласен	Абсолютно согласен	Загрудняюсь		
1. Всех детей с нарушениями психического развития следует изолировать от общества	1	18,0	34,0	27,7	12,5	4,2	0,6	3,0	61,56	22,46
	5	13,3	25,0	30,5	21,2	4,0	6,0	–		
2. Я готов принять в качестве члена своей семьи ребёнка, имеющего ограничения психофизического развития	1	9,6	10,0	33,5	30,0	8,4	7,5	1,0	17,57	22,46
	5	7,3	21,2	37,0	24,5	6,0	3,4	0,6		
3. Я готов к общению с детьми, имеющими ограничения физических и психических возможностей	1	1,0	4,2	10,0	30,0	30,0	23,0	1,8	36,87	22,46
	5	5,4	8,6	16,0	33,0	26,5	10,5	–		
4. Дети, имеющие ограничения физических и психических возможностей, должны иметь те же права, что и здоровые дети	1	4,8	6,2	7,4	13,2	31,5	35,0	1,8	12,37	22,46
	5	2,0	10,0	14,0	14,0	27,6	32,4	–		
5. Я хотел бы стать более терпимым по отношению к другим, в том числе и к детям с нарушениями развития	1	3,6	4,8	3,6	19,9	33,8	30,1	4,2	28,14	22,46
	5	2,6	6,6	12,0	21,2	37,0	20,6	–		

По позициям «1», «3», «5», приведенным в таблице, обнаружены статистически значимые различия в группах студентов первого и пятого курсов. При этом качественный анализ свидетельствует, что в группе студентов выпускного курса показатели, характеризующие проявление толерантного отношения к детям с ООП, оказываются более низкими, чем в группе студентов первого курса. Так, 20,3% студентов первого курса (каждый пятый будущий педагог) выражают согласие разной степени выраженности с позицией о необходимости изоляции детей с ООП, а среди студентов выпускного курса число таких студентов достигает 31,2%; готовность к общению с детьми с ООП выражают 83% студентов первого курса, а в группе студентов выпускного курса этот по-

казатель составляет 70%; проявляют желание разной степени выраженности стать более терпимыми 83,8% студентов первого и 78,8% выпускного курсов.

По позициям «2» и «4» статистически значимые различия установлены не были. Однако качественный анализ полученных данных свидетельствует о том, что 53,1% студентов первого и 65,5% студентов выпускного курсов не рассматривают возможность принять ребенка с ООП в качестве близкого родственника, а 18,4% и 26% студентов (соответственно группам первого и выпускного курсов) выражают разной степени несогласие с тем, что дети с ООП могут иметь равные права с детьми с типичным развитием.

Заключение

Уровень сформированности толерантности будущих педагогов к детям с особыми образовательными потребностями не позволяет прогнозировать их успешность в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Очевидной является возможность проявления интолерантного поведения, непринятия «инаковости», «инобытия», враждебности и страха по отношению к людям, непохожим на нас. Первые полученные результаты, всесторонне характеризующие толерантность к конкретному субъекту образовательного пространства, безусловно, свидетельствуют о недостаточной сформированности эмоционального компонента готовности будущих педагогов к работе с детьми с ООП в условиях образовательной инклюзии, а следовательно, и о качестве подготовки специалистов в целом, определяемой ее образовательными результатами – комплексом академических, профессиональных и социально-личностных компетенций. Актуальное содержание педагогического образования, отраженное в государственных стандартах подготовки специалистов на первой ступени высшего образования и реализуемое посредством содержания учебных дисциплин учебных планов, к сожалению, пока является недостаточной детерминантой, способной влиять на формирование толерантности будущих педагогов и обеспечивать готовность и успешную профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования. Полученные результаты могут и должны стать основанием пересмотра содержания педагогического образования с позиций формирования толерантности ко всем участникам образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании в Российской Федерации : Федер. Закон Рос. Федерации, 29 дек. 2012 г., № 273-ФЗ, ст. 2 (27).
2. Погодина, А.А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа / А.А. Погодина // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lseptember.ru/ru/his/2002/11/2.htm>. – Дата доступа: 10.12.2010.
3. Осинский, И.И. Болонский процесс и некоторые проблемы гуманизации российской высшей школы / И.И. Осинский, М.И. Добрынина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://86/110/96/3/lfaculty/unesco/konf1/essyas/OsipinskiI.I.,DobrininaM.I/doc>. – Дата доступа: 04.05.2011.
4. Касьянова, Е.И. Социально-философские основания толерантности : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Е.И. Касьянова. – Улан-Удэ, 2009.
5. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3.
6. Душа человека / под ред. Э. Фромма. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 664 с.
7. Новичков, В. Толерантность: этимология и образовательная практика / В. Новичков // Народное образование. – 2006. – № 9. – С. 186–191.
8. Лекторский, В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С.46–54.

Khitrak V.V., Ulianova O.A. Tolerance of Prospective Pedagogues Towards Children with Special Educational Needs: on the Issue of Preparedness for Work Under the Conditions of Educational Inclusion

The authors study preparedness (inclusive attitude) of prospective pedagogues for work under the conditions of inclusive education from the perspective of the formation level of tolerance towards children with special educational needs. The features of the inclusive education space which determine new conditions of the pedagogical activity in the institutions of mass education are analyzed. The authors give the notions «tolerance towards children with special educational needs» and «inclusive attitude of prospective pedagogues», and specify the component structure of the last. Special attention is paid to the component composition of the emotional component of the inclusive attitude. The article presents the research results of tolerance towards children with special educational needs as the basis of the emotional component of preparedness of prospective pedagogues for work under the conditions of inclusive education. The conclusion is drawn on determinacy of the emotional component of the inclusive attitude of prospective pedagogues by the formation level of tolerance towards children with special educational needs.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 04.02.2013

УДК 91: 502. 12 : 510.83

Г.Н. Карона

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ХАОСА И ПРОБЛЕМЫ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются основные положения математической теории хаоса, уточняются ее некоторые понятия и категории, раскрываются возможности применения теории хаоса в современных географических и психолого-педагогических исследованиях.

Введение

Теория хаоса – частная научная методология, использующая математический аппарат для описания поведения нелинейных динамических систем, которые при определенных условиях демонстрируют поведение, известное в точных науках как хаос. Теория хаоса, проецирующая свои принципы, понятия и категории на современный, бурлящий и изменчивый мир с его нестабильностью и неравновесностью, является полезной научной парадигмой для восприятия и объяснения многих географических и геоэкологических проблем, а также для решения общих и частных задач географического и геоэкологического образования школьников и студентов [1–4].

Основные положения математической теории хаоса

Важнейшей характеристикой современной науки является то, что она имеет дело только с эмпирически доказуемыми утверждениями. Другая существенная черта науки состоит в ее приверженности принципу экономии. Этот принцип гласит: когда две одинаково «хорошие» теории могут объяснить одно и то же явление, но одно объяснение будет простым, а второе сложным, то нужно использовать простое объяснение [2].

По мнению современных психологов и педагогов, хорошая (эффективная) научная теория обладает следующими свойствами:

1. Теория синтезирует (обобщает) некоторое количество наблюдений.
2. Хорошая теория является эвристической и подталкивает к новому исследованию.
3. Теория должна порождать гипотезы, которые могут быть эмпирически подтверждены.
4. Теория является средством и как таковая не может быть правильной или неправильной, она является либо полезной, либо бесполезной.

5. Все теории являются попытками объяснить эмпирические явления, и, следовательно, они должны начинаться и завершаться эмпирическими наблюдениями [5, с. 27].

С точки зрения методологии науки теория хаоса представляет собой нечто более значимое, чем просто хорошая теория. По сути, теория хаоса является некоторой научной парадигмой, предполагающей новую модель восприятия и объяснения мира природы и общества [4, 6].

Термин «теория хаоса» широко используется в философской и научно-популярной литературе. Физики и математики обычно рассматривают данное учение в качестве специального раздела теории динамических систем, оперируя понятием «динамический хаос» [1–3]. В современных научных исследованиях теория хаоса прилагается чаще всего к нелинейным динамическим системам, т.е. к системам с очень большим количеством подвижных компонентов. Внутри этих систем существует неперiodический порядок. Теория хаоса акцентирует внимание на том, что небольшие изменения каких-либо условий на входе способны привести к дивергентным диспропорциям на выходе [2; 7; 8].

В целом современная теория хаоса исходит из представлений о том, что:

1) хаос является самоорганизующейся нелинейной динамической системой, в которой действуют определенные закономерности (самоорганизация, эволюция, системная дифференциация и др.), ведущие данную систему от состояния хаоса в состояние некоторой упорядоченности (структурного порядка);

2) поведение нелинейной динамической системы является случайным даже в том случае, если модель, описывающая систему, носит строго детерминированный характер;

3) сложные динамические системы чрезвычайно зависимы от первоначальных условий, и небольшие изменения «на входе» ведут к непредсказуемым последствиям «на выходе»;

4) динамическая система работает в сторону главного изменения как результат небольших, вначале просто игнорируемых событий;

5) хаотические системы, несмотря на внешнюю неупорядоченность, на самом деле все же подчиняются некоторому строгому закону и, следовательно, являются достаточно упорядоченными [2; 3; 7; 8].

В противоположность линейным парадигмам нелинейная парадигма хаоса видит главную причину развития систем не во внешних факторах среды, а во внутренних механизмах, не отрицая при этом роли окружающей среды, постоянно бросающей системе свои вызовы. Теория хаоса, не опровергая классической линейной парадигмы, идет гораздо дальше последней.

В общей педагогике формой выражения линейной парадигмы может служить следующее утверждение, фактически игнорирующее внутренние факторы и условия формирования личности: «Развитие личности *целиком* (курсив наш – Г.К.) определяется овладением общественным опытом, основу которого составляют научные знания, умения и способы творческой деятельности, их мировоззренческая и морально-эстетическая направленность» [9, с. 142].

Классический подход описывает линейное поведение отдельных объектов; теория хаоса изучает статистические тенденции многих взаимодействующих объектов (метасистем). Таким образом, в действительности, теория хаоса, происходящая из классической физики и математики, в плане научного объяснения существенно превосходит многие линейные построения.

Одной из центральных идей в теории хаоса является положение о невозможности точного предсказания состояния системы. Задача предсказания (прогнозирования) общего поведения системы вполне традиционна и выполнима. Однако теория хаоса концентрирует внимание не на беспорядке системы (наследственной непредсказуемости), а на унаследованном ей порядке, на том общем, что присуще поведению многих похожих систем. Современная теория хаоса имеет дело с закономерностями и результатами развития закономерностей. Таким образом, теория хаоса, о которой многие думают как о непредсказуемости, оказывается, в сущности, наукой о предсказуемости даже в наиболее нестабильных системах.

Естественнонаучный смысл категории «хаос»

Понятие о хаосе впервые встречается в древнегреческой мифологии. Хаос был впервые описан поэтом Гесиодом в «Теогонии» (8–7 вв. до н.э.) как персонификация изначального состояния мира до появления чего бы то ни было. Хаос существовал задолго до возникновения упорядоченной Вселенной (Космоса). Во времена Гесиода, слово «хаос» означало не беспорядок, а скорее пустоту.

В современном житейском понимании хаос ассоциируется с некоторым беспорядком и крайней неупорядоченностью. В бытовом контексте слово «хаос» означает «быть в состоянии беспорядка». Однако в естествознании хаос достаточно упорядочен

и подчиняется определенным законам, важнейшими среди которых являются саморазвитие, эволюция и системная дифференциация [7–11]. В физико-математических, например, науках хаос – это не беспорядок, но более высокая степень порядка, где организуемыми звеньями являются бессистемность и случайность (в противоположность строгой линейной причинно-следственной детерминации). С точки зрения современных научных представлений хаос постоянен, а стабильность временна. В линейном мире, изучаемом современным естествознанием, причина и следствие однозначно предсказуемы. В нелинейном (реальном) мире, описываемом теорией хаоса, прямых и однозначных отношений между причиной и следствием не существует.

Хаос – это сверхсложная (сверхусложненная) структура, из которой возникают структуры менее сложного порядка. Потеря устойчивости системы приводит к ее системной дифференциации. Развитие хаоса всегда идет от одной структуры к другой. Согласно II началу термодинамики, это движение происходит от более сложной структуры к менее сложной. При этом первоначальное количество энергии остается постоянным, но при переходе от одной структуры к другой качество энергии снижается. Ни один момент времени не тождествен предыдущему. События в целом уникальны и невоспроизводимы.

Основоположниками современной теории хаоса считаются физик А. Пуанкаре (1854–1912 гг.), доказавший теорию о возвращении, математики А.Н. Колмогоров, В.И. Арнольд и Ю.К. Мозер, построившие теорию хаоса, основанную на понятии «аттрактор». Одним из пионеров в теории хаоса был американский климатолог Э. Лоренц, который в 1960-х гг. работал над предсказанием погоды. Лоренц обнаружил, что малейшие изменения в первоначальных условиях вызывают большие изменения в конечном результате («эффект бабочки»). Исследования Лоренца доказали, что метеорология не может точно предсказать погоду на период более недели [8]. До исследований Лоренца в науке господствовало мнение о возможности точного прогнозирования погоды на бесконечно длительный срок. С увеличением временной перспективы, по Лоренцу, достоверность прогнозов существенно снижается.

В 1960 г. франко-американский исследователь Б. Мандельброт нашел повторяющиеся образцы в каждой группе данных о динамике цен на хлопок. Руководствуясь теорией информации, он обнаружил, что структура помех весьма устойчива. Более того, он заметил, что в любом временном масштабе пропорция периодов с помехами к периодам без помех является константной величиной. Следовательно, утверждал Мандельброт, в исследовании всякого динамического нелинейного процесса ошибки неизбежны и должны быть изначально запланированы. В конце 1960-х гг. он опубликовал статью «Какой длины побережье Великобритании?», в которой доказал, что данные о длине береговой линии изменяются в зависимости от масштаба измерительного прибора. Кроме того, он утверждал, что результаты измерений объекта всегда относительны и существенно зависят от выбранной точки наблюдения.

В 1979 г. Альберт Дж. Либчейбр представил научной общественности результаты своих экспериментальных исследований каскада раздвоения (бифуркации), приводящего к состоянию динамического хаоса.

В 1987 г. Пер Бак, Чао Тан и Курт Висенфелд опубликовали статью, где впервые описали систему самодостаточности (СС). Впоследствии система самодостаточности стала руководящим принципом в изучении множества природных и социальных явлений, включая землетрясения, движения литосферных плит, ритмы солнечной активности, колебания курсов валют на мировых финансовых рынках, ритмические явления в экологических системах, формирование ландшафта, распространение лесных пожаров, оползней и эпидемий, эволюцию органического мира и др.

В конце XX – начале XXI вв. научные прикладные исследования, осуществляемые на методологической основе теории хаоса, развивались по следующим двум основным направлениям компьютерного моделирования: во-первых, разработка принципиально новых моделей; во-вторых, приспособление уже существующих моделей к той или иной естественной системе [1–3; 7; 8]. Данные исследования привели к созданию современной научной теории хаоса, позволили сформировать ее специфический язык, наметить основные пути и условия дальнейшего развития.

Основные понятия и категории современной теории хаоса

Ключевыми понятиями и категориями теории хаоса, составляющими ее базовый словарь, являются «хаос», «нелинейные динамические системы», «системная дифференциация», «неравновесность», «саморазвитие», «фрактал», «чувствительность к начальным условиям», «эффект бабочки», «бифуркация» и др. Остановимся на некоторых из них более подробно.

1. Чувствительность к начальным условиям и «эффект бабочки».

Чувствительность к начальным условиям в нелинейной динамической системе означает, что, во-первых, все точки, первоначально близко расположенные по отношению друг к другу, в будущем будут иметь значительно отличающиеся траектории; во-вторых, произвольно небольшое изменение текущей траектории на начальных этапах может привести к значительному изменению в ее будущем поведении [1; 3; 8].

В теории хаоса чувствительность к начальным условиям известна как «эффект бабочки», который в формулировке Э. Лоренца звучит как несколько «странный» вопрос: «Может ли взмах крыльев в лесах Бразилии вызвать торнадо в Техасе?». Взмах крыльев бабочки символизирует мелкие изменения в первоначальном состоянии системы. Однако этот «взмах», по мнению Лоренца, теоретически может вызвать цепочку событий, ведущих к крупномасштабным (глобальным) изменениям в природе. Если бы бабочка не хлопала крыльями, утверждал Лоренц, то траектория развития системы «биосфера – атмосфера» была бы совсем другой [8].

Начальное состояние динамической системы не может быть задано математически абсолютно точно, но всегда существует возможность определить вероятное нахождение системы в некотором реальном или воображаемом пространстве [7; 8; 12].

2. Понятие о простых и странных аттракторах в природе.

Специфическим понятием теории хаоса является «аттрактор» (от англ. attract – привлекать, притягивать). В теории хаоса аттрактор – это множество состояний (точек фазового пространства) динамической системы, к которому она изначально стремится («притягивается»). Это не некоторая заранее четко заданная цель, но одно из возможных (вероятных) состояний. В географии и экологии примерами аттракторов являются пенеплен как конечная «точка» разрушения горной страны, пути миграции птиц и зверей, приводящие к изменению ареалов их обитания и т.п. В окружающей среде встречаются и более сложные аттракторы (например, схемы зарождения и перемещения циклонов в тропосфере, хозяйственное освоение новых регионов и др.).

Большинство типов линейного движения описывается *простыми аттракторами*, которые являются ограниченными циклами. Хаотическое же нелинейное движение описывается *странными аттракторами*, которые очень сложны и имеют множество параметров. Теорема Пуанкаре–Бендиксона доказывает, что странный аттрактор может возникнуть в непрерывной динамической системе (при условии, что эта система имеет не менее трех измерений) [12].

3. Бифуркация.

Бифуркация (от лат. bifurcus – раздвоение) – процесс качественного перехода от состояния равновесия к состоянию хаоса через последовательное изменение перио-

дических точек. При бифуркации происходит изменение всех основных свойств системы («катастрофический скачок»), в результате которого количество стремительно переходит в качество. Теория бифуркаций связывает в единую систему категории «количество» и «качество». Момент скачка происходит именно в точке бифуркации. Хаос (неопределенность) чаще всего возникает через бифуркацию (нарушение определенности). Состояние системы в момент бифуркации является крайне неустойчивым, и бесконечно малое воздействие может привести к критическому выбору дальнейшего пути ее движения. В природе примерами бифуркаций являются образование дыма в процессе горения вещества, переход воды из одного агрегатного состояния в другое, излияние магмы на земную поверхность и образование лавы и др.

Американский ученый М. Фейгенбаум принцип действия бифуркации показал на примере динамики популяции живых организмов. Сначала численность особей в популяции устойчиво возрастает. На следующий год возникает перенаселение, а через год численность особей уменьшается (в связи с оскудением пищевых и пространственных ресурсов, распространением инфекций и т.д.). По Фейгенбауму, обычным состоянием эволюционирующих систем является состояние динамического хаоса, а стабильность (устойчивость) – состояние временное. Главенствующую роль в живой природе играют неустойчивость и неравновесность [13].

В физической географии известно явление раздвоения реки на две ветви, которые в дальнейшем не сливаются, а впадают в различные бассейны (например, река Ориноко в Южной Америке). Это явление, определяемое термином «бифуркация», возможно только на нечетко выраженных водоразделах. В современных географических науках бифуркация рек описывается преимущественно на основе линейных причинно-следственных связей. Привлечение теории хаоса к познанию этого уникального явления способно углубить наше представление о внутренних механизмах развития речных русел и долин.

Бифуркация имеет место во многих психологических процессах и явлениях, например, в развитии инновационного мышления. Психологи называют творческое инновационное мышление примером расходящегося (дивергентного) мышления, порождающего более одного приемлемого решения проблемы, в отличие от конвергентного, порождающего только одно правильное решение. Способность к творчеству отличается от интеллекта, являющегося мерой вербального знания и интеллектуальных навыков [16; 17].

4. Понятие о фракталах.

Фрактал (лат. fractus – дробленный, сломанный, разбитый) – термин, означающий сложную геометрическую фигуру, обладающую свойством самоподобия, т.е. составленную из нескольких частей, каждая из которых подобна всей фигуре в целом. Другими словами, фрактал – это некоторая геометрическая фигура, определенная часть которой повторяется снова и снова, изменяясь не в сути, но лишь в размерах. Отсюда следует важнейший принцип теории хаоса – принцип самоподобия фракталов [3]. Все фракталы подобны самим себе. Они схожи на всех уровнях развития природы. В природе много типов фракталов, но все они проявляют хаотическое поведение. Поэтому фрактал может рассматриваться как единица анализа поведения нелинейной динамической системы.

Основоположителем учения о фракталах является Б. Мандельброт, который разработал то, что впоследствии назвал фрактальной геометрией природы. Мандельброт исходил из положения: тот, кто отталкивается от линейной перспективы, никогда не будет видеть реального мира и тем более не сможет успешно действовать в реальной многомерной среде. Он утверждал, что для того чтобы успешно действовать в какой-либо сфере человеческой деятельности, необходимо познать структуру этой сферы. Совокупность фракталов, по мнению Мандельброта, образует не только структуру той или иной среды, но и структуру сферы деятельности [3].

Важнейшее свойство всех фракталов – дробность. Фактически все, что на первый взгляд кажется случайным и неправильным, но неоднократно воспроизводится в природе или обществе, может быть фракталом. Повторяемость – признак проявления той или иной закономерности. Следовательно, факт наличия фрактала – свидетельство существования определенной закономерности. В природе, по Мандельброту, примерами типичных фракталов являются облака, изгибы русел рек, ареалы расселения растений и животных, очертания гор, холмов и т.п. [3]. Идея фрактальности природы нашла применение в современных физико-географических исследованиях [14; 15].

5. Самоорганизация.

Самоорганизация – процесс упорядочения элементов одного уровня в системе за счет внутренних факторов, т.е. без внешнего непосредственного специфического воздействия окружающей среды. Изменение внешних условий чаще всего оказывается не причиной, а всего лишь стимулирующим началом. Роль среды в процессах саморазвития сводится к тому, что среда постоянно «бросает» системе свои вызовы. Основным результатом самоорганизации является появление единицы следующего качественного уровня.

В середине 1950-х гг. английский математик А. Тьюринг опубликовал ряд работ, в которых на примере морфогенеза математически описал процесс самоорганизации живой природы. Морфогенез, по Тьюрингу, связан с наследственностью и развивается под воздействием таких химических и физико-химических факторов, как диффузия, активация и деактивация. Тьюринг показал, что морфогенез возникает из-за изменений в клеточной структуре или из-за взаимодействий клеток в тканях. В процессе морфогенеза клетки сходных типов «сортируются», системно дифференцируются, а затем собираются в кластеры (некоторые схожие системы) с тем, чтобы максимизировать контакт с клетками того же типа (агрегация).

В живой природе саморазвитие не сводится только к реализации некоторых генетических программ, но охватывает более широкий круг процессов и явлений. В этом отношении весьма показательным является следующий пример, приводимый в публикациях И. Пригожина [2]. В одном из исследований муравьи подразделялись на две категории: активных («труженики») и неактивных («лентяи»). Особенности, определяющие принадлежность муравьев к одной из категорий, можно было бы отнести за счет генетической обусловленности. Однако, как показали исследования, это не всегда соответствует истине. Например, если разрушить сложившиеся в популяции связи, разделив муравьев на две группы, состоящие соответственно только из «тружеников» и только из «лентяев», то в каждой из групп, в свою очередь, спонтанно происходит дифференциация на «лентяев» и «тружеников». Значительный процент «лентяев» внезапно переходит в разряд прилежных «тружеников» [2, с. 30]. Помимо спонтанной дифференциации существенную роль в процессах самоорганизации, по мнению И. Пригожина, могут играть внешние поля, например, гравитационное поле Земли или магнитное поле [2; 10–12].

В настоящее время теория хаоса остается активной областью научных исследований, вовлекая в сферу своих интересов многие научные дисциплины, в том числе физическую и экономическую географию, метеорологию и климатологию, экологию, биогеографию, экономику, теорию и методику обучения географии и экологии.

Проблемы географического и экологического образования

Один из принципов современной науки гласит: если теорию можно перевести в действие, то она становится практичной [2]. В полной мере данное утверждение справедливо и по отношению к теории хаоса. Осмысление педагогической действительности в системе принципов, понятий и категорий теории хаоса позволяет сформулировать ряд требований, предъявляемых к процессу обучения вообще и к процессу обучения географии в частности.

Первое (и основное!) требование, выдвигаемое теорией хаоса, заключается в том, чтобы признать уникальность личности каждого обучаемого и отказаться от упрощенных толкований процессов обучения и развития.

Линейные толкования часто не только не вскрывают всей глубины исследуемых процессов и явлений, но и уводят серьезную науку в область софистики и откровенной демагогии. «Целью воспитания, – читаем в одном из учебников по педагогике, – является... направленность на личностное развитие учащихся и, следовательно, не личностно ориентированным оно быть не может» [9, с. 66].

Обучение должно носить личностно-ориентированный характер и должно быть направлено на всемерное раскрытие творческого потенциала личности школьника/студента. Соответственно, фронтальные подходы, изначально ориентированные на некоторого «среднего» ученика, должны постепенно уступать место индивидуальным подходам, предполагающим строгий учет и последовательную реализацию психолого-возрастных и индивидуальных особенностей личности каждого школьника/студента. «Одной из важнейших задач современной общеобразовательной школы, – справедливо утверждают психологи, – является обеспечение условий для развития личности каждого ученика на основе знания и учета его возрастных и индивидуальных особенностей» [16, с. 5].

Осуществляя личностно-ориентированное обучение, учитель должен обладать гибким стилем преподавания, включающим множество методов и приемов, учитывающих зрительную, аудиальную и кинестетическую сенсорные системы. Только воздействуя на разные сенсорные системы, меняя тон голоса и модальность употребления слов, выражение лица, жесты, вызывая определенные эмоции и переживания, можно добиться взаимопонимания и личностного контакта с каждым учеником [17, с. 231]. Учителю следует создать такую атмосферу в классе, которая содействует учебной работе и созданию положительной учебной мотивации. Это означает, что учителю надо принимать меры для поощрения самостоятельности, открытой коммуникации и, наконец, делать все, чтобы завоевать авторитет учащихся.

Целью обучения географии в современной общеобразовательной школе должно стать формирование у учащихся основ пространственного географического мышления. Быть географом – означает мыслить так, как мыслят географы, т.е. обладать географическим (пространственным) мышлением. Географическое мышление – частный случай нелинейного образного мышления. Одна из особенностей географического мышления заключается в умении «действовать» одновременно в нескольких временных шкалах и пространственных измерениях.

Французский историк Ф. Бродель предложил 3 временные шкалы. В шкале геологического времени длительность событий измеряется в эпохах (эрах, зонах). Гораздо мельче шкала социального времени, используемая при измерении продолжительности событий в экономике, истории отдельных стран и народов. Еще мельче шкала индивидуального времени – истории событий в жизни того или иного человека [2, с. 21].

В обучении географии ученик должен постоянно «переходить» от геологического времени к социальному и от него к времени индивидуальному. Проблема в том, что шкала геологического времени и шкала индивидуального времени несопоставимы. У многих школьников визуальные представления геологического времени просто отсутствуют, что вызывает серьезные затруднения в изучении вопросов, связанных со «стрелой времени» (Д. Лейзер, И. Пригожин и др.). Частичное решение данной проблемы видится в широком использовании в процессе обучения визуализации как приема организации учебно-познавательной деятельности. Визуализация как процесс создания образов в воображении – основной ключ к успеху в обучении вообще и обучении географии и экологии в частности. Образы могут быть сформированы не только через зрительный канал восприятия, но и через другие модальности.

Географическое мышление предполагает также наличие развитых умений оперировать образами пространств различных масштабов. Другими словами, в обучении географии должно быть сформировано умение «переходить» от глобального пространства к локальному (топологическому) и наоборот.

«Стрела времени» в изменяющемся пространстве обуславливает необходимость того, чтобы, используя терминологию английского географа Берри, «овременить пространство» [2]. Овременивание пространства – одно из важнейших требований, предъявляемых теорией хаоса к процессу обучения географии.

Известно, что трехмерное визуальное восприятие является необходимым условием успешного обучения вообще. К сожалению, в обучении географии чаще всего используется двумерное пространство (книга, карта, схема, таблица, тетрадь, экран компьютера и т.п.), что существенно снижает качество учебно-познавательной деятельности. В процессе обучения необходимо научить ребенка по-разному осмысливать учебный материал (логически, образно, интуитивно). В географическом и геоэкологическом образовании нужны не только научные понятия, но и процедурные знания, как действовать в непрерывно меняющейся окружающей среде. Формирование интеллекта и развитие мышления – это не столько увеличение знания вообще, сколько рост именно процедурного знания.

В основу содержания географического образования должна быть положена категория «пространство», толкуемая как некоторая объемная, динамическая и нелинейная реальность. Ведущие понятия школьной географии (например, «географическая оболочка», «гидросфера», «литосфера», «биосфера», «погода», «климат», «циркуляция атмосферы» и др.) являются отражением скорее пространственной (объемной), нежели территориальной (плоскостной) реальности. Кроме того, категория «пространство» несравненно более богата и информативна, чем «территория». Изучение пространственных понятий выходит за рамки традиционных линейных причинно-следственных подходов, требует качественно новой парадигмы учебного процесса. Теория хаоса, открывающая инновационный подход к изучению мира природы и общества, может оказаться в этом отношении весьма полезной методологией.

В содержании школьной и вузовской географии должны быть глубоко раскрыты ведущие гипотезы современной географии, показаны противоречия между различными теоретическими построениями (например, между теорией геосинклиналей, концепцией литосферных плит и гипотезой расширяющейся Земли и Вселенной). При этом школьники и студенты должны четко дифференцировать понятия «теория», «гипотеза», «прогноз». Столкновение теорий – не бедствие, а благо, ибо оно открывает новые познавательные возможности и научные перспективы (Уайтхед).

В процессе обучения необходимо больше внимания уделять приложению знаний к реальным ситуациям. При этом важно усилить акцент на обучении непосредственно тем умениям и навыкам, которые будут играть важную роль вне школы.

Современное географическое и геоэкологическое образование изобилует пугающими воображение учащихся перспективами глобальных кризисов и мировых катастроф (угроза глобального потепления, повышение уровня Мирового океана и др.). В обучении географии и экологии необходимо постоянно подчеркивать вероятностный характер геоэкологических прогнозов, чаще обращаться к фактам, нежели к субъективным оценкам и эмоциональным мнениям.

Психологи доказали, что люди обычно не верят голословным заявлениям относительно «уныния и гибели» или не воспринимают их так же серьезно, как информацию, содержащую больше фактов и меньше эмоций [17, с. 316]. Изучение прогнозов развития общества и природы не должно вести учащихся в сферу отчаяния и пессимизма, тем более что, как утверждают основоположники теории хаоса, неустойчивость мно-

гих явлений способна в один прекрасный день обернуться благом, поскольку неустойчивость означает, что желаемый эффект может быть достигнут очень незначительными возмущениями [2; 7; 8; 15].

Современному географическому образованию недостает общих принципов и инновационных идей. Школьная география бедна хорошей теорией и богата устаревшими фактами. Несомненно, изучение географии требует солидного багажа фактических знаний. Но все же цель обучения состоит не в том, чтобы превращать школьников в живые справочники и энциклопедии. Важнейшая задача учителя заключается вовсе не в предоставлении всего объема имеющейся в его распоряжении информации, а в том, чтобы способствовать внедрению в сознание учащихся ключевых идей и понятий, служащих маяками в безбрежном море географических знаний. Кроме того, акцентирование внимания на описании в ущерб объяснению таит опасность увлечься характеристиками уже устаревших линейных структур. В современной психолого-педагогической науке утверждается идея о том, что объяснение и понимание являются гораздо более важными задачами обучения, чем механическое запоминание разрозненных фактических сведений [6; 10; 11; 16; 17]. В сфере географического и экологического образования назревает необходимость в обосновании некоторого принципа относительности, подобного тому, которым сегодня располагают точные физико-математические науки [6; 10; 11].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Малинецкий, Г.Г. Нелинейная динамика: основные понятия / Г.Г. Малинецкий, А.Б. Потапов. – М. : РСС, 2006. – 236 с.
2. Пригожин, И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
3. Мандельброт, Б. Фрактальная геометрия природы / Б. Мандельброт. – М. : Ин-т компьютерных исследований, 2002. – 654 с.
4. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : АСТ, 2009. – 317 с.
5. Хегенхан, Б. Теории научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
6. Каропа, Г.Н. Парадигмальные сдвиги и новые тенденции в экологическом образовании школьников / Г.Н. Каропа // Адукацыя і выхаванне. – 2009. – № 9. – С. 15–21.
7. Turing, A.M. Mathematical Logic : Coll. works of A.M. Turing / A.M. Turing. – Amsterdam : Elsevier, 2001. – 293 p.
8. Лоренц, Э. Долгосрочное и среднесрочное прогнозирование погоды: проблемы и перспективы / Э. Лоренц [и др.]. – М. : Мир, 1987. – 287 с.
9. Харламов, И.Ф. Педагогика : учебник / И.Ф. Харламов. – Минск : Універсітэцкае, 2000. – 560 с.
10. Каропа, Г.Н. Принцип системной дифференциации и проблемы школьной географии / Г.Н. Каропа // Геаграфія: праблемы выкладання. – 2008. – № 6. – С. 3–12.
11. Каропа, Г.Н. Общее землеведение : курс лекций / Г.Н. Каропа. – Гомель : ГГУ имени Ф. Скорины, 2006. – 153 с.
12. Странные аттракторы : сб. статей. – М. : Мир, 1981. – 251 с.
13. Feigenbaum, M.J. Universal Behavior in Nonlinear Systems / M. Feigenbaum // Los Alamos Science. – 1980. – Vol. 1. – № 1. – P. 4–27.
14. Мельник, М.А. Фрактальные закономерности форм рельефа (на примере эрозионного расчленения поверхности и извилистости рек) : автореф. дис. ... канд. геогр. наук: 25.00.25 / М.А. Мельник. – Томск, 2007. – 19 с.

15. Учаев, Д.В. Методика геоинформационного моделирования речных сетей на основе фрактальных методов : автореф. дис. ... канд. тех. наук: 25.00.35 / Д.В. Учаев. – М., 2007. – 24 с.

16. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся; под ред. И.Я. Якиманской; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Академии пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.

17. Такман, Б.В. Педагогическая психология: от теории к практике / Б.В. Такман. – М.: Прогресс, 2002. – 572 с.

Karopa G.N. The Mathematical Chaos Theory and the Problems of the Geographical and Environmental Education

The article reveals the basic principles of the mathematical chaos theory, and the possibilities of its use in modern geographical, psychological and pedagogical research.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 25.02.2013

УДК 159.922

И.Е. Валитова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОЦЕССОВ СНА И ПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ

В статье рассматриваются процессы жизнедеятельности ребенка раннего возраста (сон и питание) с психологических позиций. Так как эти процессы социально обусловлены и организуются близким взрослым, их содержание определяется процессом взаимодействия ребенка и взрослого. Нарушение процессов сна и питания в раннем возрасте является типичной проблемой для матери и ребенка раннего возраста. Решение этих проблем исключительно медицинскими средствами не приносит ожидаемого результата. Оно связано с необходимостью учета психологической составляющей в процессах жизнедеятельности ребенка. Нарушения сна и питания у детей анализируются в контексте организации режима дня ребенка. Описывается содержание психотерапевтической работы с целью нормализации процессов сна и питания у детей раннего возраста.

Введение

В настоящее время в практике работы детского врача и психолога часто встречаются случаи нарушения процессов сна и питания у детей. Матери предъявляют жалобы на недостаточный аппетит у ребенка, предпочтение им определенных видов пищи в ущерб полезным видам, трудности засыпания, поверхностный и непродолжительный сон, плаксивость и трудности организации режима дня. Все эти жалобы свидетельствуют о нарушениях процессов жизнедеятельности – и прежде всего сна и питания – у ребенка. Такие нарушения являются распространенными у матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста. В сознании родителей и специалистов медицинского профиля (врачей и медсестер) типичны представления о биологическом характере нарушений процессов сна и питания. Поэтому рекомендации по улучшению этих процессов основываются, как правило, на устранении биологических причин этих явлений. К последним, в частности, относят вид и качество пищи, ее несоответствие возрастным потребностям организма ребенка, недостаточный уровень физической активности ребенка, его пребывания на свежем воздухе и т.п. Однако выполнение матерями таких рекомендаций не всегда приводит к нормализации процессов сна и питания ребенка. Это объясняется, на наш взгляд, тем фактом, что при отсутствии медицинских проблем нарушение процессов сна и питания отражает психологические проблемы, и прежде всего проблемы отношений матери и ребенка.

Нарушения сна и питания у детей раннего возраста свидетельствуют об эмоциональном неблагополучии ребенка раннего возраста, а также о нарушении детско-родительских отношений. Однако в детской психологии изучение психологических компонентов процессов сна и питания детей раннего возраста еще не получило должного внимания. Научная проблема состоит в том, что удовлетворение биологических потребностей ребенка (к которым относятся потребность в пище и отдыхе) рассматривается как необходимая предпосылка психического развития, которая оказывается недостаточно изученной. С другой стороны, роль близких взрослых в обеспечении процессов жизнедеятельности, имеющих прежде всего биологическую природу, также не получила достаточного освещения в детской психологии. Запрос практики на оказание помощи матери и ребенку по нормализации процессов сна и питания не может быть осуществлен из-за отсутствия научных данных, которые способны объяснить сущность нарушений этих процессов, выявить их психологическую составляющую и обосновать

способы оказания психологической помощи. Цель данной статьи – описать психологические составляющие процессов сна и питания у детей младенческого и раннего возраста и обосновать содержание психологической помощи детям и их матерям при нарушениях этих процессов жизнедеятельности.

В процессе психического развития биологические функции организма, созревание организма и телесных функций выполняют роль предпосылок развития. Но биологическое и соматическое созревание осуществляется в процессе социального взаимодействия, поэтому процесс созревания также приобретает и социальный характер. Соматические функции В.Ю. Коновалов рассматривает и как материальные средства психического развития, к которым относятся моторика, трофика, регенерация и иммунитет, так как эти средства обеспечивают энергетический потенциал, рост и дифференциацию организма, его стабильность [1]. Социальные взаимодействия возникают с самого рождения ребенка, поэтому они обуславливают и формирование психосоматических отношений, то есть отношений между соматическим созреванием и психическим развитием ребенка.

Процесс питания у человека наряду с биологической функцией выполняет также социальные и психологические функции. Еда для человека может быть средством общения, источником положительных эмоций, способом решения эмоциональных проблем. Возникновение пищевых нарушений связывается не только с органическими, но и с психологическими и социальными факторами, а сами пищевые расстройства относят к психосоматическим [2]. Возникновение психосоматических расстройств рядом авторов связывается с нарушениями функционирования семейной системы, дисгармоничными детско-родительскими отношениями [3].

Проблема питания детей в раннем детстве привлекала внимание исследователей еще в прошлом веке. Эта проблема была одной из центральных в детском психоанализе, представители которого подчеркивали, что на первом году жизни отношения матери и ребёнка во многом определяются приёмом пищи. Согласно психоаналитической теории развития, первой стадией психосексуального развития ребенка является оральная фаза, на протяжении которой либидо ребенка сосредоточено вокруг функций рта, важнейшей из которых является сосание. Материнская грудь обладает для ребенка большой ценностью, и на протяжении первого года жизни именно вокруг нее происходит становление объектных отношений ребенка, что описывается М. Кляйн с помощью понятий «хорошая» и «плохая» грудь [4].

По мнению Ж. Жерен, проблемы ребенка раннего возраста – это проблемы его родителей: «Детская психосоматика – это отражение психологических проблем матери, с которой ребенок связан неразрывной телесно-эмоциональной, эмпатической связью... неосознанно отождествляя себя с матерью, ребенок, как в зеркале, отражает ее эмоциональный дискомфорт – только не во «взрослой», словесно-опосредованной форме, а в «детской», телесной» [5, с. 367]. Ф. Дольто полагает, что маленький ребенок способен брать на себя проблемы своих родителей, в то время как последние остаются внешне здоровыми. «Тело ребенка – язык, представляющий историю родителей» [6, с. 510].

Как показывают исследования, нарушения пищевого поведения могут появляться уже в младенческом возрасте. Д.Н. Исаев [7] обращает внимание на тот факт, что психосоматические расстройства у младенцев встречаются достаточно часто, так как индивид в этом возрасте реагирует на трудные обстоятельства почти исключительно органами и системами тела. Среди этиологических факторов возникновения расстройств пищевого поведения наиболее весомым является эмоциональное напряжение, возникшее вследствие трудных для ребенка обстоятельств. Однако нарушения сосания

в первые недели и месяцы жизни приводят к риску возникновения пищевого недоразвития и других нарушений питания в более старшем возрасте.

Так как в младенческом возрасте ребенок существует в неразрывном единстве с матерью, то нарушения пищевого поведения определяются чаще всего нарушением взаимодействия между матерью и младенцем, неправильным поведением родителя во время кормления [4; 5; 8; 9]. Так, L. Rossant полагает, что в основе нарушений пищевого поведения лежат ошибки родителей во время кормления [5]. Матери по ряду причин (авторитарность, недостаточная информированность, стремление соблюдать жесткий режим питания) пытаются насильно накормить младенца. Они не учитывают тот факт, что у ребенка может наблюдаться снижение аппетита, не выходящее за пределы нормы, например, после болезни, по причине появления зубов. Иногда родители, отмечает L. Rossant, не понимают физиологических особенностей ребенка, его ритм сна и бодрствования. Противостояние матери и ребенка при кормлении притупляет материнский инстинкт, в результате чего мать перестает учитывать потребности малыша и стремится победить в этом противостоянии.

На первом году жизни ведущей деятельностью ребенка является непосредственное эмоционально-личностное общение со взрослым. Именно в этой ведущей деятельности «опредмечиваются» базовые потребности младенца, завязываются и поддерживаются первичные эмоциональные связи с другими людьми [10]. В онтогенезе акт принятия пищи, как и всякая психическая функция, выступает сначала в своей естественной форме, как функция организма, осуществление которой предполагает другого человека – кормящую мать. В первые дни и месяцы жизни ребёнка кормление становится той «ведущей деятельностью», в которой формируются другие психические процессы – эмоционально-ценностное отношение к себе как эмоциональная основа самосознания. Исследования показали, что общение взрослых с детьми, у которых обнаружены нарушения пищевого поведения, эмоционально обеднено [11]. В этих условиях пища является единственным «средством коммуникации» родителей и детей. Уделяя чрезмерное внимание питанию ребенка, матери часто рассматривают отказ детей от еды как личное оскорбление, негодуя из-за того, что малыш «не оправдывает» их ожиданий. Такие матери чрезмерно озабочены физическим и телесным благополучием ребенка в ущерб его эмоциональному комфорту. Представления о значимости для ребенка пищи в данном случае сильно искажены.

К причинным факторам возникновения пищевых расстройств в младенческом возрасте относят также избыточность и недостаточность материнской привязанности. В первом случае расстройство является усвоенной моделью поведения, усиливающейся под влиянием родительского внимания, а во втором – средством привлечения внимания взрослых в условиях его дефицита. Матери детей, страдающих «жвачкой», чаще всего являются незрелыми, зависимыми, эмоционально отвергают своих детей. У матерей младенцев, страдающих нервной анорексией, выявлен ряд специфических черт поведения [8]. При наблюдении за процессом кормления через односторонний экран выявлено, что ряд матерей не различают подаваемых ребенком знаков «голода» и не могут адекватно на них ответить. Матери неадекватно реагируют на «пищевые» крики детей. Они не могут справиться с кормлением, проявляя раздражительность, недовольство и негодование. Другие матери, напротив, не замечают признаков насыщения и продолжают насильно кормить, что вызывает сопротивление ребенка.

Сон – это особое физиологическое состояние организма, которое позволяет человеку отдохнуть, восстановить энергию, затраченную в течение дня, набраться сил для новых открытий и достижений. Здоровый сон является одним из компонентов полноценного развития малыша. Поэтому своевременная диагностика и коррекция расстройств сна первого года жизни очень важна для психического и физического здоро-

вья младенца. Данная проблема актуальна еще и потому, что нарушения сна у детей первых трех лет жизни – самая частая психическая патология [12]. Причем эти расстройства, в отличие, например, от нарушений питания, могут сохраняться длительно. 17% детей раннего возраста, страдающих нарушениями сна, имеют их и в возрасте 8 лет. Со временем к расстройствам сна могут присоединяться другие пограничные психические заболевания.

В происхождении расстройств сна у детей раннего возраста, по мнению Б.Е. Микиртумова, играет роль прежде всего психотравмирующий фактор [11]. Это связано с чувствительностью соматовегетативной сферы младенца к патогенным воздействиям. Детский плач рассматривается не только как самостоятельное явление, а в контексте детско-родительских отношений. Плач ребенка, как оказалось, является продуктом детско-родительских отношений; с другой стороны, он может существенно повлиять на отношения ребенка с родителями и даже на отношения родителей между собой, т.е. на супружеские отношения. Плач является продуктом детско-родительских отношений потому, что с помощью плача ребенок научается влиять на родителей, на их поведение, направленное на самого ребенка. В нашей культуре плач ребенка, как правило, воспринимается как сигнал неблагополучия у него, поэтому родители стремятся успокоить ребенка, сделать так, чтобы он перестал плакать. Ребенок быстро усваивает, что его плач имеет сильное влияние на родителей, и начинает использовать его намеренно для того, чтобы удовлетворить свои потребности. У ребенка есть потребности биологические – в пище, в комфортных условиях среды, во сне и отдыхе, потребность во впечатлениях, потребность в общении, потребность в самостоятельной деятельности. Плач может сигнализировать о неблагополучии, возникающем при неудовлетворении любой из этих потребностей, поэтому и действия родителей должны быть разными. Но не всегда родители умеют распознать, что же нужно ребенку, и ребенок может продолжать плакать, испытывая злость и разочарование.

Однако интенсивность и продолжительность плача у детей в разных семьях оказывается разной, как установили М. и Х. Папушек [13]. Они исследовали связь между степенью конфликтности отношений между родителями ребенка в семье и продолжительностью его плача. Оказалось, что в случаях повышенной конфликтности отношений в семье между родителями их ребенок плачет больше и чаще, чем тот ребенок, у родителей которого сложились благоприятные взаимоотношения. Ребенок по разным, порой неуловимым признакам считывает характер отношений между своими родителями. Когда эти отношения слишком напряженные, он не переносит этого и реагирует на свои отрицательные эмоциональные состояния тем способом, который ему доступен среди немногих, имеющихся в его арсенале, – это плач. Понятно, что пока не улучшатся взаимоотношения между супругами, то есть не будет устранена причина плача ребенка, никакими средствами ребенка успокоить не удастся.

Таким образом, процессы жизнедеятельности ребенка, к которым относятся питание и сон, имеют психологический компонент, а нарушения этих процессов обусловлены нарушением взаимодействия ребенка с близкими взрослыми. Исследование нарушений процессов сна и питания, по нашему мнению, необходимо проводить не изолированно, а в комплексе при изучении целостного режима дня ребенка. Именно анализ режима дня, а точнее, режима организации матерью жизнедеятельности ребенка, позволит выявить не только нарушения отдельных процессов жизнедеятельности, но и нарушения процесса взаимодействия ребенка с матерью.

В процессе психологического консультирования матерей в связи с проблемами развития ребенка мы используем методику «Режим дня моего ребенка». Матери предлагают заполнить специальный бланк, в котором сутки разбиты на интервалы по 15 минут. В бланке отмечают, чем занимался ребенок каждые 15 минут в течение суток: сон,

бодрствование протяжениии как минимум трех дней. После заполнения бланков с матерью проводится клиническая беседа, направленная на выявление оснований для построения ею определенного режима дня. Анализ заполненных бланков и материалов клинической беседы позволяет описать типичный режим дня ребенка и выявить типичные трудности и проблемы, возникающие в общении между матерью и ребенком. Эти основные проблемы становятся предметом психотерапевтической работы психолога с диадой «мать – ребенок».

Удалось установить, что организация режима дня отражает важнейшие аспекты отношений между мамой и ребенком. Прежде всего можно выяснить, кто определяет режим дня – мама или ребенок. Мама, как опытный и знающий взрослый, устанавливает тот режим, который позволяет удовлетворять потребности ребенка и который способствует его благоприятному развитию. Между тем в диаде с трудностями в общении зачастую режим дня определяет сам ребенок: своим поведением, и прежде всего с помощью плача, ребенок определяет количество и продолжительность периодов кормления, в том числе кормления грудью, а этим определяется продолжительность и количество периодов сна. В качестве средств общения с матерью выступает плач и капризы ребенка, а также со временем этим средством становится кормление грудью. Мама начинает кормить ребенка грудью при любом выражении его недовольства, не различая причин последнего. Неорганизованность режима дня приводит к недостаточному отдыху ребенка, к его неспособности удовлетворять свои потребности в активном познании окружающего мира, в неспособности занимать себя игрой с предметами. Типичным становится симбиоз в отношениях мамы и ребенка, а также его манипуляторское поведение. В результате мама утомляется и истощается в контакте с ребенком, что приводит к нарастанию проблем в поведении ребенка.

Приведем достаточно типичный пример проблемного режима дня ребенка первого года жизни. Ребенок в возрасте 10 месяцев на протяжении дня спит 4 раза по 30–45 минут, ночью просыпается и бодрствует 1,5–2 часа. Спит вместе с мамой, при просыпании ищет грудь и может спать «у груди», периодически ее посасывая. Днем получает питание в виде прикорма 2–4 раза в зависимости от возможностей матери покормить ребенка. Прикладывание к груди на протяжении дня осуществляется 7–9 раз. В результате ребенок получает питание 10–13 раз в день, а мать объясняет это тем, что ребенок плохо кушает. Во время бодрствования ребенок стремится находиться в присутствии матери, может занять себя на протяжении не более 7 минут. При возникновении состояния усталости требует грудь, а засыпание возможно только после сосания груди. Анализ данного режима дня и клиническая беседа с матерью позволили установить тот факт, что именно ребенок определяет свой режим дня, манипулируя мамой. Мама идет на поводу у ребенка, не задумываясь об ошибочности такой тактики, о ее последствиях. В общении мамы и ребенка имеются существенные сложности. Ребенок отказывается от общения с матерью, она может удержать его внимание на себе не более одной минуты, ребенок склонен действовать по-своему, не принимает общения, он не обучается посредством подражания, обнаруживает задержку речевого развития.

Анализ материалов клинической беседы позволил выявить некоторые причины нарушения общения в младенчестве, которые необходимо сделать «мишенью» психотерапевтического воздействия. К ним относятся следующие.

1. Мать занята решением своих личностных проблем (страхи, переутомление, конфликты с супругом), она с трудом воспринимает или игнорирует сигналы, исходящие от ребенка, пренебрегает его потребностями и избегает игрового контакта.

2. Мать чрезвычайно предупредительна в своих проявлениях или слишком стимулирует ребенка, вплоть до того, что он перестает понимать материнские сигналы, переносит их с трудом и, в конце концов, отвергает вообще.

3. Отказ от общения со стороны ребенка может возникнуть и в том случае, если женщина не ощущает себя матерью и отвергает ребенка.

4. «Трудное» поведение ребенка вызывает у матери ощущение, что к ее материнской компетентности предъявляются чрезмерные требования, поэтому она испытывает бессилие и чувство вины. Общение матери с ребенком приобретает постоянное негативное влияние на ребенка.

Психотерапия в ситуациях нарушения общения мамы и ребенка и вызванных ими нарушениях эмоционального благополучия ребенка организуется следующим образом. Первое направление – это коррекция режима дня ребенка, которая осуществляется психологом совместно с мамой. Психолог вскрывает проблемы в организации режима дня, сообщает, к чему могут привести или уже привели эти нарушения, и составляет режим, подходящий данному ребенку и образу жизни семьи. Психолог разрабатывает для каждого случая методику внедрения нового режима и обучает этому мать ребенка. На протяжении периода внедрения нового режима дня психолог оказывает матери эмоциональную и профессиональную поддержку, так как мать не может быстро изменить свои привычки и привычки ребенка, это предполагает серьезную ломку не только режима дня, но и материнской позиции в целом.

Для коррекции неблагоприятного общения психолог организует обучающие ситуации, в которых побуждает мать пережить ситуации эмоционально насыщенного общения с ребенком, которое приносит удовольствие обоим. Мать видит те изменения, которые происходят с ребенком, ощущает свою материнскую компетентность, становится более уверенной в себе, что сказывается благоприятно не только на процессе отношений в диаде, но и в целом на развитии ребенка.

Психотерапия при нарушении процессов жизнедеятельности имеет свои пределы использования, которые обусловлены следующими причинами. Во-первых, не все мамы предъявляют запрос на оказание психологической помощи, без которого эта помощь не может осуществляться как по этическим причинам, так и по причине ее неэффективности. Во-вторых, проблемы отношений в диаде «мать – ребенок» зачастую обусловлены наличием у матери собственных личностных проблем, нерешенными проблемными отношениями с отцом ребенка, поэтому в этом случае требуется глубинная психотерапевтическая работа с личностью и семейная психотерапия, что выходит за рамки психотерапии в диаде «мать – ребенок».

Заключение

Исследование психологических компонентов процессов сна и питания у детей младенческого и раннего возраста позволяет наполнить новым содержанием понятие биологических предпосылок психического развития, установить роль близких взрослых в обеспечении процессов жизнедеятельности ребенка. Анализ режима дня маленького ребенка является инструментом для выявления нарушений процессов жизнедеятельности и определения психотерапевтических мишеней в работе с диадой «мать – ребенок».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коновалов, В.Ю. Социальные проблемы психосоматического развития у детей / В.Ю. Коновалов // Журн. прикладной психологии. Медицинская психология. – 2004. – № 3. – С. 46–50.
2. Антропов, Ю.Ф. Лечение детей с психосоматическими расстройствами / Ю.Ф. Антропов, Ю.С. Шевченко. – СПб. : Речь, 2002. – 560 с.
3. Малкина-Пых, И.Г. Психосоматика : справочник практического психолога /

И.Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2005. – 992 с.

4. Кляйн, М. Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни ребенка / М. Кляйн // Психоанализ в развитии : сб. переводов / сост. А.П. Поршенок, И.Ю. Романов. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – С. 59–107.

5. Rossant, L. L'alimentation du nourrisson / L. Rossant. – Paris : Archives françaises de Pédiatrie, 1982. – 125 с.

6. Дольто, Ф. На стороне ребенка / Ф. Дольто ; пер. с франц. – М. : Аграф, 1997. – 528 с.

7. Исаев, Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д.Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2005. – 400 с.

8. Краснопёрова, Н.Ю. Пищевая аддикция и нарушение пищевого поведения: современный взгляд на проблему / Н.Ю. Краснопёрова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sleep.altnet.ru/articles/p_addik.htm. – Дата доступа: 14.05.2010.

9. Сандомирский, М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия : практ. руководство / М.Е. Сандомирский. – М. : Класс, 2005. – 529 с.

10. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

11. Микиртумов, Б.Е. Клиническая психиатрия раннего детского возраста / Б.Е. Микиртумов, А.Г. Кошавцев, С.В. Гречаный. – СПб. : Питер, 2001. – 256 с.

12. Готтлиб, С. Проблемы детского сна / С. Готтлиб ; пер. с англ. – М. : РОС-МЭН, 1998. – 157 с.

13. Папушек, Х. Значение невербального общения в младенческом возрасте для психического развития / Х. Папушек, М. Папушек, К. Солоед // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 3 – С. 65–72.

Valitova I. Psychological Components of Children' Sleeping and Eating in Early Age

In the article the process of child's vital activity in early age (sleeping and eating) is analyzed under the psychological positions. The content of these vital processes depends on the process of child-adult interaction, because they are socially conditioned and organized by care-givers. The disturbance of sleeping and eating in early age is a typical problem for mothers and children. The decision of these problems exclusively by medical ways doesn't result in a success. Psychological components of the process of child's vital activity must be taken into account. The disturbances of sleeping and eating are analyzed in a context of child's life regulations. The content of psychotherapeutic work for the aim of the normalization of children' sleeping and eating in early age is described in the article.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 22.12.2012

УДК 159.9

*Е.И. Медведская, Ю.В. Тетерина***ВЛИЯНИЕ ХОРОВОГО ПЕНИЯ
НА ПОКАЗАТЕЛИ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ВЗРОСЛЫХ**

Систематизированы результаты теоретического анализа воздействия музыки и хорового пения на организм и психоэмоциональное состояние человека. Проанализированы факторы, определяющие работоспособность как способность к психофизиологическому усилию. Выявлено, что состояние психофизиологических функций является и детерминантой работоспособности, и ее показателем. Представлены результаты квазиэкспериментального исследования воздействия хорового пения на психоэмоциональное состояние. Результаты тестовой методики и субъективных самоотчетов свидетельствуют о значимых позитивных сдвигах в функциональном состоянии взрослых людей с разными типами нервной системы после занятий пением.

Введение

Профилактическая и целебная сила воздействия музыки известна человечеству с незапамятных времен. По мнению древнегреческих философов Платона и Аристотеля, музыка устанавливает порядок во вселенной, в том числе и в человеческом теле. Одним из важнейших понятий в этике Пифагора было понятие «эвритмия», или способность человека находить верный ритм во всех проявлениях жизнедеятельности. Демокрит советовал слушать флейту для излечения от смертельных инфекций. Пение в Древней Греции рекомендовалось как средство лечения душевных расстройств, а в Древнем Египте его использовали для избавления от бессонницы. Исцеляющая сила музыки с давних времен известна и в других культурах. Например, в Древней Индии считалось, что голос является идеальным природным инструментом, в котором выражает себя душа. В китайской медицине, которая изначально основывалась на принципе соматопсихического изоморфизма (соответствие определенных телесных органов и психических функций), музыка продолжает широко использоваться в терапевтических целях и в настоящее время. Например, массово производятся и продаются аудиодиски с такими непривычными для европейца названиями, как «Мигрень», «Пищеварение», «Почки» и т.п.

Строго организованные научные исследования механизма воздействия музыки на организм человека начались проводиться физиологами в конце XIX – начале XX вв. Уже И.М. Сеченов, наблюдая оживляющее действие маршевой музыки на уставших солдат, отмечал ее стимулирующее воздействие на мышечную работоспособность. И.Р. Тархановым было экспериментально установлено влияние музыки на частоту сердечно-сосудистых сокращений и ритм дыхания. Им было обнаружено, что радостная музыка ускоряет выделение пищеварительных соков, улучшает аппетит, а также увеличивает работоспособность мышц и может на время снять мышечную усталость. У большинства испытуемых музыка также приводила к нормализации мозгового кровообращения [1; 2]. Первым влияние музыки на детей стал изучать психоневролог В.М. Бехтерев. Им было доказано, что прослушивание классики и колыбельных не только развивает детей, но и оздоравливает их. В.М. Бехтерев экспериментально доказал, что музыка положительно влияет на дыхание, кровообращение, устраняет усталость и поддерживает физическую бодрость, что позволило ему активно пропагандировать музыку как средство борьбы с усталостью [3]. К аналогичным данным приходят и современные физиологи, доказывающие, что специальным образом подобранная музыка улучшает самочувствие, снижает психоэмоциональное напряжение, нормали-

зует вегетативный тонус и повышает эффективность деятельности [4]. Есть также данные о том, что определенная музыка подавляюще действует на такие микроорганизмы? как стафилококки [1].

Таким образом, современные специалисты в качестве основных воздействий музыки указывают ее эмоционально-активирующее действие и регулирующее влияние на психовегетативные процессы, что позволяет ее использовать как средство терапии (в медицине, в том числе и хирургии) и коррекции (в психологии).

Одним из видов музыкальной терапии выступает вокалотерапия, в том числе и хоровое пение. Хоровое пение у наших предков занимало главенствующее положение на праздниках, в богослужениях, в театральных зрелищах. Фольклорное пение отличается от академического оригинальным способом звукоизвлечения [5]. При хоровом пении звук направлен вверх, в небо. Для народного же пения присуще применение «переднего резонатора», направляющего звук вперед, на другого человека. Недаром на Руси издревле вокалотерапия использовалась для лечения больных: немощного человека садили в центр круга и вокруг него водили поющие хороводы. Кроме того, когда звук посылается в пространство «вперед», губы растягиваются в улыбке, т.е. человек одновременно и поет, и улыбается. В результате систематической тренировки эта внешняя улыбка интериоризуется, становится улыбкой внутренней [6]. Считается, что именно открытость голоса при исполнении народных песен делает звучание чистым и свободным.

Основные психофизиологические эффекты занятий пением заключаются в следующем [5; 7; 8]. Во-первых, певческая установка способствует развитию хорошей осанки, что положительно влияет на общее состояние здоровья. Во-вторых, пение оказывает непосредственное воздействие на состояние внутренних органов: двигающаяся диафрагма мягко массирует органы пищеварения, почки, сердце, а голосовые связки – щитовидную железу и гортань. В-третьих, занятия пением учат человека управлять своим дыханием, т.е. они выступают в качестве уникальной дыхательной гимнастики, с чем и связан основной позитивный эффект. Удлиненный выдох не только стимулирует увеличение объема легких, но и способствует их более качественной вентиляции. В силу лучшего обеспечения организма кислородом активизируются его защитные силы, поэтому пение снимает дистресс (недаром интуитивно крестьяне во время тяжелых полевых работ или бурлаки во время нагрузок начинали петь). Кроме того, медленный выдох способствует развитию в сердце дополнительных путей кровоснабжения – коллатералей, что важно в профилактике инфаркта миокарда. В результате занятий пением дыхание становится более экономным (нижней частью грудной клетки), что позитивно влияет на работоспособность.

Работоспособность как способность к психофизиологическому действию – величина переменная, напрямую обусловленная характером протекания физиологических и психических функций [9–11]. Работоспособность человека в течение рабочего времени (дня, недели) проходит ряд фаз, среди которых основными являются следующие. Фаза вработывания, или нарастающей работоспособности, на которой мобилизуются все системы и функции организма. За ней следует фаза устойчивой высокой работоспособности, при которой физиологические функции достигают состояния стабильности. И, наконец, наступает фаза утомления, которой присуще ухудшение функционального состояния организма. Переутомление приводит к снижению иммунитета, развитию различных заболеваний, повышению травматизма и другим негативным последствиям.

Конечно, уровень работоспособности зависит от различных факторов, как внешних (интенсивность, длительность, сложность деятельности), так и внутренних (уровень квалификации работника, его индивидуально-психологические особенности, функциональное состояние). Для настоящего исследования важно, что именно состояние

психо-фізіологічных функцый выступае адначасова і дэтэрмінантай работаспабнасці, і яе паказателем.

Падтрыманне ўзрўня работаспабнасці на аптымальным узрўню важна не толькі для дасягнення высокіх трудовых рэзультатаў і эканамічных эфэктаў, но і для прафілактыкі забалеваньняў работнікаў. Прадстаўлены вышэ абзор псіхфізіялогіі музыкальнага ўздзеяньня дазваляе прадпалажыць, што заняткі хоровым пеньнем могуць выступаць у якасьце сраства рэгуляцыі ўзрўня работаспабнасці.

Организація ісьледаваньня

Ісьледаваньне было арганізавана як квазіэксперыментальнае – з удзелам у якасьце ісьпытуемых членаў народнага любіцельскага хора «Славяне» СП ОАО «Газоапарат» ($n = 15$, з іх 11 жанчын і чэтыро мужчын у ўзросте ад 30 да 58 лет). У якасьце «эксперыментальнай» сытуацыі выступала адна з абчынных хоровых рэпетыцый, якая праводзілася во ўторай паловіне дня ў субботу. Ізьмереньне «до» і «пасле» рэпетыцыі асьцешвалася пасраствам следуючых мэтадык:

1) тэппінг-тэст Е.П. Ільіна, даючы магчымасьць расчытаваць каэффіцыент сілы нерўнай сыстэмы на аснове дынамікі работаспабнасці [11];

2) цвэтовай тэст М. Люшэра, які адносіцца к катэгорыі кросскультурных і поліфункцыянальных тэстаў, дазваляючых ізьучаць шырокі сьпэктр лічынных праяўленьняў (напраўленнасьць на адрэдаваную дэятэльнасьць, ўстойчывыя чэрты і др.), у том лісьце і функцыянальнае састаяньне субьекта [12];

3) самоатчэст ісьпытуемых о сьвоім састаяньні, які асьцешвалася пісьмаьна ў свабоднай фэрме.

Рэзультаты названых мэтадык дапаўняліся данымі ўключэнага наблідаваньня рэукаводітэля названнага хора.

Рэзультаты і іх абсуджэньне

1. Тэппінг-тэст Е.П. Ільіна. Сіла нерўных працэсаў, дыагнастывуемая ў даным опыце па максымальнаму тэмпу дьвіжэньня кысты рук, яўляецца паказателем работаспабнасці нерўных кэткаў і нерўнай сыстэмы ў цэлом. Абрабатка тэста прадпалагае пастроеньне індывідуальнага графіка работаспабнасці, дазваляючага на аснове фэрмы крывой дыагнастываваць сілу нерўнай сыстэмы. Срады ісьпытуемых было выяўлена 7 чэловека з нерўнай сыстэмай срадней сілы і па 4 чэловека з сільнай і срадне-сільнай нерўнымі сыстэмамі. Паўторнае правэньне тэппінг-тэста пасле рэпетыцыі хора не выяўла дасваверных ізьмэньняў у графіках (Т-крытэрыі Вількаксона не дасягае статыстычэска значымага ўзрўня). Паскольку тып нерўнай сыстэмы яўляецца пастаяннай характэрыстыкай, то адсутствэе ізьмэньняў ўполне аждаеама, што выступае яшчэ адным падатверждэньнем надэжнасьці тэппінг-тэста.

2. Цвэтовай тэст М. Люшэра. У ацэнке работаспабнасці аўтор тэста ісьходзіл з следуючых пазыцыяў [12]. Зэлены цвэт характэрызуе гыбкасць вольевых праяўленьняў ў складных ўсловах дэятэльнасьці, што абэспечывае падатрыманне работаспабнасці. Красны дэманстывуе сілу воля і чувствэ ўдэлаьтвораьнасьці на пуці дасягэньня цэля, што такжэ спэсабствуе падатрыманьню работаспабнасці. Жэлы цвэт атражае надэжды на ўспэх, спэнтаннае ўдэлаьтвораьне ад учаьця ў дэятэльнасьці, арыентацыю на даальнейшую работу. Сагласна М. Люшэру, распаляжэньне трэх названых цвэтаў у начале рэада яўляецца паказателем высокай работаспабнасці, нахождэньне іх ў канцэ рэада, расдаэлаьнасьць другымі цвэтамі – нызкай.

Сагласна даным ізьмэньня «до рэпетыцыі», толькі у аднаго чэловека наблідавалось сачэтаньне цвэтаў, саотвэстывуячае прадпалагаемаму аптымуму работаспабнасці (жэлы, зэлены, красны, фіялаьтавы, сыны, сэрый, карычнэвы, чэрны).

У всех других участников хора, по данным теста, фиксировалась низкая работоспособность. Подобные результаты вполне объяснимы с позиций закономерностей динамики работоспособности в течение рабочей недели, в соответствии с которой на субботу (в этот день проводилось исследование) приходится фаза утомления.

Оценка изменений, происшедших после занятий хоровым пением, проводилась на основе изменения позиции вышеназванных цветов. Если они перемещались в начало ряда, занимали положение друг за другом, это отмечалось как позитивный сдвиг («+») в сторону улучшения функционального состояния. И наоборот, перестановка цветов в конец ряда рассматривалась как отрицательный сдвиг («-»).

Самоотчет испытуемых

Согласно полученным «до репетиции» описаниям собственного состояния испытуемых, большинство испытывали негативные переживания (злость, подавленность, грусть, раздражение, боль, напряжение, ярость); меньшинство переживали состояния позитивной валентности (заинтересованность, симпатия, возбуждение, ожидание, энтузиазм, радость, доверие и др.).

Анализ самоотчетов испытуемых «после репетиции» показал рефлексии ими изменения собственного состояния: негативные переживания сменились на позитивные (разрядка, возбуждение, надежда, расслабление, умиление, удовольствие, одухотворенность и др.). У тех испытуемых, которые до занятий хором испытывали позитивные переживания, эмоции повысились по своему уровню: заинтересованность – восхищение, восторг; симпатия – обожание, возбуждение и энтузиазм – душевный подъем и др.

Особого интереса требуют случаи нетипичных сдвигов. Только у одного испытуемого не отмечено никаких сдвигов (0): «до репетиции» – «настроение самое паскудное, злоба, ненависть к себе»; после репетиции – «тоска». Согласно данным наблюдения, мужчина в этот день выглядел «как снятый с креста», но о причине своего состояния обещал рассказать позже.

У одной испытуемой зафиксирован отрицательный сдвиг («-»): исходное рабочее нормальное состояние (возбуждение, доброжелательность, удовольствие) кардинально изменилось (беспокойство, напряжение, подавленность). В соответствии с результатами наблюдения, данная участница хора находится в соперничающих отношениях с руководителем. На данной репетиции стало очевидно, что она плохо справляется даже со своей партией. Вероятнее всего, именно публично обнаруженное расхождение между уровнем притязаний и реальными достижениями и послужило причиной изменения состояния в негативную сторону.

Результаты зафиксированных сдвигов в функциональном состоянии испытуемых и их субъективных переживаниях после хоровых занятий в обобщенном виде представлены в таблице.

Таблица – Направление сдвигов у испытуемых с разными типами нервной системы

№ исп.	Теппинг-тест (тип динамики темпа)	Направление сдвигов	
		Тест М. Люшера	Самоотчет
1	Стабильный	0	+
2	Среднесильный	-	+
3	Среднесильный	+	+
4	Сильный	+	-
5	Стабильный	+	+
6	Стабильный	0	+

Продолжение таблицы

7	Стабильный	+	+
8	Стабильный	–	0
9	Сильный	–	+
10	Сильный	+	+
11	Сильный	+	+
12	Стабильный	+	+
13	Среднесильный	+	+
14	Среднесильный	+	+
15	Стабильный	+	+

Оценка достоверности зафиксированных сдвигов осуществлялась с помощью G-критерия знаков. В исследованной выборке в целом наблюдаются изменения состояния в сторону улучшения, повышения показателей работоспособности: $G=3$ (тест М. Люшера) $G=1$ (самоотчет испытуемых) при критическом $G=3$ для $p \leq 0,05$. Таким образом, проведенное исследование доказывает правомерность выдвинутой гипотезы о положительном влиянии хорового пения на функциональное состояние и настроение взрослых людей. Важно также отметить, что по данным субъективных самоотчетов положительных сдвигов отмечено больше, чем по данным тестовой методики (таблица: испытуемые 1, 2, 6, 9). Лимбическая система, отвечающая за эмоциональное состояние человека, расположена под корой головного мозга в непосредственной близости к его центру, управляющему основными органическими процессами: кровообращением, пищеварением, железами внутренней секреции [13]. Поэтому изменение эмоций от астенических к стеническим стимулирует деятельность вегетативной нервной системы, отвечающей за работу внутренних органов. Тесная связь эмоций с состояниями организма и объясняет роль этих субъективных состояний как регулятора работоспособности.

Заключение

Оценка функционального и эмоционального состояния взрослых как показателя их работоспособности осуществлялась посредством объективных и субъективных процедур получения данных. Проведенное исследование выявило статистически значимое улучшение изменяемых показателей после хорового пения у людей, обладающих нервной системой сильной и средней силы. Это позволяет обоснованно рекомендовать занятия пением в качестве средства оптимизации работоспособности. Пение при минимуме затрат (материальных, временных и др.) обеспечивает не только широкий спектр позитивных эффектов как средства профилактики переутомления и поддержания здоровья, но и долгосрочность воздействия, что представляется особенно важным в связи с ускоряющимся темпом жизни и возрастанием стрессогенности окружающей среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шушарджан, С.В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма / С.В. Шушарджан. – М. : Антидор, 1998. – 363 с.
2. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – 3-е изд. – М. : Академ. проект, 2009. – 400 с.
3. Бехтерев, В.М. Работа головного мозга в свете рефлексологии / В.М. Бехтерев. – Л., 1926. – 99 с.

4. Фудин, Н.А. Музыка как средство улучшения функционального состояния студентов перед экзаменом / Н.А. Фудин, О.П. Тараканов, С.Л. Классин // Физиология человека. – 1996. – Т. 2, № 2. – С. 47–56.
5. Морозов, В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П. Морозов. – М. : Изд-во Моск. гос. консерватории им. П.И. Чайковского, 2002. – 495 с.
6. Лоуэн, А. Психология тела (телесноориентированный биоэнергетический психоанализ) / А. Лоуэн ; пер. с англ. – М. : Независимая ассоциация психологов-практиков, 1997. – 198 с.
7. Овчинникова, Т. Музыка для здоровья: музыкально-ритмические минутки, логоритмическая гимнастика / Т. Овчинникова. – СПб. : Союз художников, 2004. – 40 с.
8. Музыкальный фольклор и дети / сост. Л.В. Шамина. – М. : РАН, 1992. – 214 с.
9. Виноградов, М.И. Физиология трудовых процессов / М.И. Виноградов. – М. : Медицина, 1996. – 234 с.
10. Справочник по инженерной психологии / под ред. Б.Ф. Ломова. – М. : Машиностроение, 1982. – 368 с.
11. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 432 с.
12. Тимофеев, В. Краткое руководство практическому психологу по использованию цветового теста М. Люшера / В. Тимофеев, Ю. Филимоненко. – СПб. : ИМАТОН, 1995. – 30 с.
13. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо ; пер. с англ. – М. : Трикола, 1996. – 320 с.

Medvedskaya E.I., Tsetserina Y.W. Influence on Performance of Choral Singing Adult Health

Systematized results of theoretical analysis of the impact of music and choral singing at the organism and psycho-emotional condition. Analysis of factors that determine health as the capacity of the psycho-physiological stress. The State of psycho-physiological functions and determinant of health is and its indicator. On which districts results quasi-eksperimental study of the impact of choral singing at the psycho-emotional state. The results of the test method and subjective self-reports indicate had shift positive developments in functional status of people with different types of adult nervous system after class singing.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 30.11.2012

УДК 37.015.3

*А.Ю. Ульянова***ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОТМЕТКАХ СТУДЕНТОВ
С РАЗЛИЧНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИЕЙ**

В статье представлен анализ отметки как итога оценочной деятельности педагога. Существующие в современной психологии и педагогике исследования отметки систематизированы на основании предмета изучения – как фактора когнитивного и личностного развития учащихся. На основе проведенного теоретического анализа высказана гипотеза о различиях в представлении об отметке преподавателя у студентов с различной учебной мотивацией. Эмпирически установлено, что мотивирующим фактором отметка выступает для студентов с эгоцентрической и индивидуально-общественной направленностями личности. Для студентов с групповой и общественной направленностью отметка преподавателя не является значимым стимулирующим фактором.

Введение

В организации любой деятельности приходится прибегать к оценке, которая является неотъемлемым компонентом, регулятором и показателем ее результативности [1, с. 4]. Относительно учебно-познавательной деятельности оценивание означает определение степени выполнения (решения) учащимися задач, поставленных перед ними в процессе обучения, сравнение реальных результатов с планируемыми целями, заданными требованиями образовательных стандартов и учебных программ. Когда речь идет о контрольно-оценочной деятельности, то в первую очередь имеется в виду деятельность педагога. Оценочная деятельность педагога – это особого рода деятельность, включающая в себя контроль, проверку, оценку. Конечным результатом данной деятельности выступает отметка, которая не только фиксирует уровень знаний и умений учащегося, но и является средством педагогического воздействия. От стиля оценивания педагога во многом зависит то, как сложатся его взаимоотношения с учащимися, будет ли обеспечена эмоционально благоприятная среда для их развития и, как итог, эффективность педагогического процесса в целом [2].

Проблема оценочной деятельности – одна из актуальнейших проблем как в педагогической теории, так и в педагогической практике. Ввиду неоднозначного содержания термина «оценка», понятия «учёт», «контроль», «проверка», «оценка», «отметка» часто отождествляются друг с другом и употребляются в специальной литературе как синонимы, особенно это касается понятий «оценка» и «отметка». Ш.А. Амонашвили, точки зрения которого мы придерживаемся в настоящей работе, определяет содержание данных понятий следующим образом: «Оценка – это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком. Отметка же является результатом этого процесса, этой деятельности (или действия), ее условно-формальным отражением» [3, с. 12]. Оценка и отметка выполняют многообразные функции, причем в зависимости от конкретной ситуации они могут как способствовать, так и препятствовать решению образовательных задач.

Изучению воздействия оценки в педагогическом процессе посвящено множество исследований. Так, противоречивый характер школьной отметки отмечали еще Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский. Характеризуя недостатки сложившейся системы оценивания, названные авторы подчеркивали, что отметка не должна подавлять умственную

Научный руководитель – Е.И. Медведская, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

деятельность учащихся. Существующие в современной науке работы, посвященные изучению оценочной деятельности педагога, по предмету исследования можно разделить на две группы. В одной группе акцент делается на оценке как факторе когнитивного развития, в ней представлены исследования взаимосвязи отметки и учебных достижений учащихся (Б.Г. Ананьев, Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдов, А.Н. Майоров, Е.И. Перовский, В.М. Полонский, А.А. Реан, Д.Б. Эльконин и др.). Другая группа исследований сосредоточена более на воспитательной функции оценки и ее влиянии на самооценку обучающихся (А.А. Бодалев, Л.И. Божович, А.И. Липкина, Г.И. Мальковская, Н.Г. Морозова, Н.А. Русина, Л.А. Рыбак, Н.В. Селезнев и др.). Результаты исследований названных авторов свидетельствуют, что грамотная организация процесса оценивания стимулирует учебные достижения учащихся и способствует формированию у них учебно-познавательной мотивации.

Вопрос о значении отметки как фактора, мотивирующего процесс учения, является одним из кардинальных на разных ступенях образования. Однако в психологии существуют буквально единичные исследования данной проблемы в период обучения в учреждении высшего образования. Вместе с тем переход высшей школы на субъект-субъектную образовательную парадигму, повышение роли самостоятельной работы предполагает выявление мотивирующего смысла отметки для успеваемости студентов, а также ее воспитательного воздействия на личность студента в целом [5]. Так, результаты исследований А.А. Реана, а позднее В.А. Якуниной и Н.И. Мешковой убедительно доказывают, что высокая позитивная мотивация учебной деятельности студентов может восполнять недостаток специальных способностей или недостаточный запас знаний, умений и навыков, играя роль компенсаторного фактора. Иными словами, каким бы способным и эрудированным ни был студент или школьник, без желания учиться успехов в этой деятельности он не добьется [6, с. 186]. А.А. Орлов отмечает, что позитивная динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и развитие их познавательного потенциала зависит как от личностных особенностей студентов, так и от ряда социально-демографических, экономических и педагогических факторов. Это, в первую очередь академическая успеваемость будущих педагогов, обусловленная как их интеллектуальными способностями, так и эмоционально-ценностным отношением к познавательной деятельности; комфортность во взаимоотношениях с преподавателями и однокурсниками; социальное положение родителей; наличие или отсутствие собственной семьи и детей; место жительства; профессиональные намерения; совмещение учебы и работы и др. Академическая успеваемость студентов, влияя на мотивацию учения, с одной стороны, характеризует обученность будущих педагогов, но с другой – позволяет судить об отношении студента как к процессу обучения в целом, так и к изучению отдельных предметов [7].

Особо необходимо отметить, что формирование познавательных потребностей и мотивов студентов становится одной из важнейших задач профессионального обучения в процессе реализации компетентностного подхода образовательного стандарта (Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени, утвержденный приказом Министерства образования Республики Беларусь от 13.06.2006 № 374). Поскольку повышение качества образования продолжает оставаться актуальной задачей на сегодняшний день, то установление причин неуспеваемости либо равнодушия будущих специалистов к учебной деятельности является важной практической задачей. Результаты имеющихся исследований учащихся школьных возрастов позволяют предполагать, что отметка преподавателя имеет разное значение для студентов с различной учебной мотивацией. С целью проверки выдвинутой гипотезы было проведено специальное исследование.

Организация исследования

Исследование, проведенное в 2010–2011 гг., осуществлялось поэтапно. Целью пилотажного этапа являлось создание семантического дифференциала как инструмента изучения содержания представлений студентов об оценочной деятельности преподавателя. Для определения шкал-дискрепторов:

1) был проведен ассоциативный эксперимент, в котором студентам ($n = 36$), преподавателям БрГУ имени А.С. Пушкина ($n = 10$), а также педагогам учреждений общего среднего образования ($n = 30$) предлагалось описать понятие «отметка»;

2) на основе частотного анализа ассоциаций был составлен список характеристик отметки для последующего косвенного шкалирования;

3) были заданы однополюсные шкалы для увеличения «степени свободы» проекции когнитивных структур респондентов на экспериментальный материал [8].

В семантическом дифференциале использовалась 5-балльная шкала: от 1 (характеристика выражена минимально) до 5 (характеристика выражена максимально).

Целью основного этапа исследования, в котором приняли участие студенты третьего и четвертого курсов социально-педагогического факультета БрГУ имени А.С. Пушкина ($n = 36$), стало выявление особенностей представлений об отметке студентов с разной учебной мотивацией. Исследование мотивационной структуры учебной деятельности респондентов проводилось по методике В. Хеннинга в модификации О.В. Лишина [9, с. 283–289]. Выбор данной методики обусловлен ее информативностью, поскольку выявляемое с ее помощью соотношение мотивов отражает не только мотивационную структуру деятельности, но и ее направленность, т.е. динамическую смысловую систему деятельности (ДСС–Д согласно Д.А. Леонтьеву). Обработка результатов проводилась согласно предложенным авторами шкалам. По авторскому семантическому дифференциалу респондентам предлагалось оценить отметку с разных позиций (студентов и преподавателей). Обработка полученных с помощью шкалирования данных заключалась в расчете среднего арифметического для каждой шкалы.

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования мотивационной структуры учебной деятельности в общей выборке студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Мотивы учебной деятельности

Мотивы	Средние значения	
Эмоциональное восприятие процесса учебы (ЭП)	9,6	(И) 9,825
Приемлемость принуждения (П)	3,8	
Самоутверждение (С)	10,1	
Прагматическая выгода (В)	15,8	(Гр) 7,43
Идентификация с педагогом (ИП)	5,8	
Идентификация с группой (ИГ)	4,3	
Идентификация с родными (ИР)	12,2	(О) 8,85
Социальная ответственность (СО)	12,5	
Принципиальная добросовестность (ПД)	5,2	

Из анализа данных, содержащихся в таблице 1, следует, что в данном коллективе с просоциально децентрированной направленностью первое место в структуре мотивов занимает прагматическая выгода (15,8 балла), а второе – социальная ответствен-

ность. Это может означать, что в представлении данных студентов человек может получить достойное место в обществе только через образование. На третьем месте – идентификация с родными, что демонстрирует авторитет и влияние родных на процесс обучения. На четвертом месте находится мотив самоутверждения (10,1 балла), что является признаком того, что данный вид деятельности как ведущий выражен на среднем уровне. Эмоциональное восприятие процесса обучения, как и приемлемость принуждения, занимает в данном коллективе среднее место. Это свидетельствует, что студенты «не пропускают» знания через себя, наделяя их личностным смыслом, и что принуждение их к учебной деятельности не является эффективным средством влияния. Мотив добросовестности находится на седьмом месте, а мотив идентификации с группой и с педагогом еще ниже. По-видимому, в данной выборке невысок уровень доверия, сотрудничества, относительно слабо выражено влияние авторитета педагога и общественного мнения учебной группы.

Полученные результаты свидетельствуют об отчетливо выраженном индивидуально-общественном характере мотивационной структуры деятельности исследованных студентов, поскольку «Гр» понижена по сравнению с «И» и «О» ($I > Gr < O$). Вторичная обработка данных методики позволила выделить также четыре группы студентов по преобладающему виду направленности учебной деятельности:

- 1) эгоцентрическая (25%);
- 2) общественная (5,6%);
- 3) индивидуально-общественная (50%);
- 4) групповая (19,4%).

Результаты усредненных в общей выборке данных семантического дифференциала, направленного на выявление сложившихся у студентов представлений об отметке с позиций различных субъектов образования, отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Значения отметки, приписываемые студентами различным субъектам образования

Характеристика отметки	Позиция	
	Студент	Преподаватель
Стимул для учебы	4	3,7
Результат труда студента	4,3	4,3
«Кнут и пряник»	2,9	3,8
«Крушение надежд»	2,9	2
Итог отношения студента к предмету	3,7	4,3
Способ контроля знаний	3,8	4,6

Анализ данных таблицы 2 свидетельствует, что наиболее значимой со своей позиции студенты рассматривают характеристику отметки как результата собственного труда (4,3 балла из 5 максимальных) и стимула для учебы (4 балла). Преподавателям же студенты приписывают преобладающее понимание отметки как способа контроля знаний (4,6 балла), результата труда и показателя отношения студента к изучаемому предмету (по 4,3 балла). Наименее значимой с позиции студентов отметка выступает в качестве кнута и пряника и крушения надежд (по 2,9). Вероятно, это связано с демократизацией процесса вузовского обучения, уверенностью студентов в том, что они могут влиять на итоговую отметку. Наименее низкие значения отметке как крушению надежд

студенты приписывают и преподавателям (только 2 балла) по вполне очевидной причине: преподаватели отметок вообще не получают.

Наиболее существенная разница в представлениях об отметке с позиций студентов и преподавателей зафиксирована относительно такой ее характеристики как «кнут и пряник». Эту разницу можно объяснить через мотивацию учебной деятельности. Известно (Л.И. Божович, А.К. Маркова, М.В. Матюхина и др.), что учение ради отметки – это показатель внешней мотивации. Поэтому если студент не воспринимает отметку как основной регулятор собственной учебной активности, то это можно трактовать как преобладание внутренней мотивации учения.

Статистический анализ значений отметки с позиций студентов и преподавателей не выявил между ними достоверных отличий ($t = 0,7$, при критическом $t = 2,22$ для $p \leq 0,05$), т.е. молодые люди полагают, что отметка понимается одинаково с позиций различных субъектов. Это может свидетельствовать как о личностной зрелости студентов, сформированности достаточно адекватной самооценки, так и о наличии определенных, ясных критериев оценивания, которые минимизируют разногласия различных субъектов образования и уменьшают возможность возникновения на данной почве межличностных конфликтов.

Однако корреляционный анализ профилей отметки с позиций различных субъектов образования у студентов с разными видами учебной направленности выявил существенные различия между разными группами:

1) студенты с эгоцентрической и индивидуально-общественной направленностью приписывают одинаковое значение отметкам как с позиций студентов, так и преподавателей ($r = 0,71$ и $r = 0,65$, $p \leq 0,05$);

2) студенты с общественной и групповой направленностью полагают, что отметка имеет разное значение для вышеназванных субъектов образования ($r = 0,35$ и $r = 0,51$, $p > 0,05$).

Данные результаты свидетельствуют, что в представлении молодых людей с эгоцентрической направленностью учение воспринимается как дорога к личному благополучию, как возможность создать себе соответствующее положение в обществе, как средство продвижения по жизненной лестнице. Отношение к учению, осознаваемое в контексте широких социальных запросов и побуждений человека у студентов с индивидуально-общественной направленностью, делает учение не просто нужным, но в определенном смысле привлекательным. Такая установка к учению, если она достаточно устойчива и занимает существенное место в личности учащегося, переживается как чувство долга перед родными, близкими людьми, государством, а также дает им силы для проявления известных затруднений, для преодоления терпения и усидчивости, позволяющей осуществлению своего назначения в жизни. Очевидно, что оценка (особенно положительная) педагогом учебных достижений для этих групп студентов будет являться стимулом учебной деятельности.

Для двух других групп студентов – с общественной и групповой направленностью – стимулирование отметкой (даже высокой) не будет столь эффективным, так как взгляды на оценивание в представлении студентов расходятся, да и в учебной деятельности их более привлекают несколько другие аспекты (общение со сверстниками, возможность вступать в общественные организации, быть полезными, работать в коллективе и др.).

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие основные выводы. Отметка учебной деятельности является мощным средством воздействия педагога на уровень учебных достижений и мотивацию деятельности обучающихся.

У исследованных студентов в структуре учебных мотивов ведущее место занимают мотивы прагматической выгоды и социальной ответственности, что свидетельствует об их уверенности в высоком значении образования в собственной жизни, его определяющей роли в их будущем общественном положении.

Мотивирующим фактором в учебной деятельности отметка выступает не для всех студентов, а только для молодых людей с эгоцентрической и индивидуально-общественной направленностью личности. Более дифференцированное использование отметки преподавателями учреждения высшего образования может выступать фактором повышения эффективности ее воздействия на результативность учебной деятельности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ксензова, Г.Ю. Оценочная деятельность учителя / Г.Ю. Ксензова. – М. : Пед. об-во России, 2001. – 128 с.
2. Яковлева, Н.В. Совершенствование оценочной деятельности / Н.В. Яковлева // Адукацыя і выхаванне. – 2008. – № 11. – С. 33–37.
3. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
4. Якобсон, П.Н. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.Н. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.
5. Дерман, И.Н. Функции оценочной деятельности преподавателя / И.Н. Дерман // Высшэйшая школа. – 2008. – № 5. – С. 39–42.
6. Бордовская, Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
7. Орлов, А.А. Развитие познавательного потенциала студентов в образовательном стандарте педагогического вуза / А.А. Орлов // Педагогика. – 2009. – № 8. – С. 47–58.
8. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.
9. Лишин, О.В. Норма и патология личностного развития (основы профилактики и коррекции) / О.В. Лишин, А.К. Лишина. – М. : АПКИППРО, 2009. – 316 с.

Ulyanova H.Y. Presentation about Grades of Students with Different Learning Motivation

The analysis of the mark as the result of the teacher's evaluation is presented in the article. Existing in modern psychology and pedagogy research about grades are systematized on the base of the subject of study as a factor of cognitive and personal development of students. Based on the theoretical analysis, the hypothesis about the differences in the representation about teacher's marks of students with different learning motivation is given. It is empirically established that the mark appears as a motivating factor to students with egocentric and individually-social personal orientations. For students with group and community personal orientations the teacher's mark is not a significant motivating factor.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 30.11.2012.

УДК 159.923

*П.Р. Галузо***ПРИНЯТИЕ ИМПЛИЦИТНЫХ ТЕОРИЙ
СТУДЕНТАМИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ
ОСОЗНАННОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье с позиций субъектного подхода рассматривается взаимосвязь субъективно принимаемых имплицитных теорий и личностной осознанной регуляции учебной деятельности у студентов вуза. На эмпирическом материале проверяется ряд гипотез о закономерностях взаимосвязи регуляторики сознания и субъективных представлений о возможностях развития интеллекта и личности у студентов как субъектов учебной деятельности в зависимости от уровня развития у них осознанной регуляции учения. Установлены преимущественные взаимосвязи личностной осознанной регуляции учебной деятельности: у субъектов с низким уровнем регуляции с имплицитной теорией «самооценка обучения»; у субъектов со средним уровнем регуляции с имплицитной теорией «цели обучения»; у субъектов с высоким уровнем регуляции с имплицитными теориями «наращиваемый интеллект», «цели обучения» и «самооценка обучения». Выявлена направленность и степень взаимного влияния отдельных регуляторных процессов системы осознанной саморегуляции субъекта учебной деятельности и принимаемых им имплицитных теорий.

Введение

В современной отечественной и зарубежной психологии сложилась традиция рассматривать учебную деятельность человека главным образом со стороны ее структурных и содержательных преобразований, связанных с интеллектуальным потенциалом человека, его способностью приобретать и применять знания, внешней и внутренней мотивацией учения, самооценкой и самоконтролем в учебе. Наряду с этим в последнее десятилетие в отечественной психологии появились исследования, в которых вскрываются индивидуально-личностные характеристики человека как субъекта учебной деятельности [1–3]. Методологической основой для исследований такого рода является субъектный подход, находящийся в периоде своего наибольшего расцвета в российской и белорусской психологии.

Следует напомнить, что с позиций субъектного подхода развитие личности понимается как процесс поступательного овладения человеком все более сложными и совершенными формами и способами поведения, деятельности, общения и жизнедеятельности в целом. В основе такого овладения лежит субъектность личности, которая понимается как способность человека быть не только исполнителем, но и творцом, создателем деятельности в ее многообразных проявлениях. Значительный вклад в развитие субъектного подхода при исследовании феноменологии и структурной организации учебной деятельности вносят работы, в которых представлено функциональное понимание осознанной саморегуляции личности как субъекта этой деятельности [4–6]. Такое понимание саморегуляции закрепляет ее в статусе «вертикали» структуры личности и координатора разномодальных качеств человека, связующих их в единый функциональный комплекс [4]. Отдельные эмпирические исследования, выполненные в методологической парадигме субъектного подхода, непосредственно обращены к субъектной регуляции учебной деятельности школьников и студентов вуза [1; 7; 8]. В них отражены современные представления о механизмах и закономерностях осознанной саморегуляции в целостной системе психической регуляции деятельности и саморегулирования личности. Достаточно глубоко и обстоятельно изучены отдельные свойства личности: гибкость, самостоятельность, надежность, «эффективная самостоятельность» как системное регуляторное качество, регуляторный статус и системная локализация отдельных личностных структур, совокупность ценностных ориентаций, Я-концепции, самооценки и самоотношения личности как субъекта учебной деятельности [1–3; 6–8].

Приняв за основу теоретические положения К.А. Абульхановой о том, что лич-

ность, выступая в качестве субъекта деятельности, объединяет свои психические ресурсы в единый комплекс и использует их для достижения максимального успеха в деятельности, а ее самосознание выступает ведущим уровнем в системе деятельностно-личностного опосредования взаимодействия с миром, мы предприняли попытку выявить в эмпирическом исследовании взаимосвязь двух форм саморегуляции студентов вуза как субъектов учебной деятельности – осознанной саморегуляции и регуляторных воздействий принимаемых ими имплицитных теорий. В нашем исследовании мы исходили из того, что разведение регуляторики личности на осознаваемые и неосознаваемые процессы возможно только на теоретическом уровне, но совершенно невыполнимо на уровне изучения реальной деятельности конкретного субъекта.

Предположение о взаимосвязи осознанной саморегуляции и имплицитных теорий субъекта учебной деятельности принадлежит авторам опросника имплицитных теорий (ИТ) и заложено в основу его теоретического конструкта. Авторы опросника связывают имплицитные теории с регуляторной ролью Я-концепции субъекта в развитии внутренней мотивации учебной деятельности и формулируют предположение о том, что динамические системы личностной регуляции достижения целей в учебной деятельности нельзя рассматривать вне уровня его самосознания, интегративного к другим личностным и индивидуально-психологическим особенностям субъекта деятельности [9]. При этом они утверждают, что включение в саморегуляцию учебной деятельности житейских представлений субъекта о возможности изменения личности и интеллекта является перспективной проблемой современной психологии.

Описание особенностей взаимосвязи принимаемых имплицитных теорий и регуляторных процессов сознания у студентов с различным уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности требует представления выявленных нами ранее общих закономерностей взаимосвязи регуляторики сознания субъектов учебной деятельности и их житейских представлений о личности и интеллекте, которые заключаются в следующем:

1. Существует связь между общим уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности и имплицитными теориями «наращиваемый интеллект» и «принятие целей обучения» у студентов вуза как субъектов учебной деятельности. Связи между общим уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности и имплицитными теориями «обогащаемая личность», а также имплицитной теорией «самооценка обучения» не установлены.

2. Степень принятия студентами вуза имплицитной теории «наращиваемый интеллект» оказывает влияние на уровень функциональной действенности у них регуляторных процессов понимания жизненного смысла, целеполагания, моделирования и контроля учебной деятельности.

3. Имплицитная теория «принятие целей обучения» сложным и неоднозначным образом взаимосвязана с регуляторными процессами системы личностной осознанной регуляции учебной деятельности у студентов вуза. Проявляется это в следующем: регуляторный процесс моделирования и имплицитная теория «принятие целей обучения» взаимно влияют друг на друга; развитость регуляторных процессов понимания жизненного смысла и целеполагания учебной деятельности оказывает влияние на житейские представления субъекта о целях учебы; степень сформированности у субъекта житейских представлений о целях учебной деятельности оказывает влияние на контрольную функцию его сознания относительно процесса и результата учебы [10].

Гипотезы, методы сбора и обработки эмпирических данных

Представленные выше закономерности позволили сформулировать общую теоретическую гипотезу настоящего эмпирического исследования, которая заключается

в предположении о том, что существуют специфические закономерности взаимосвязи принимаемых имплицитных теорий и регуляторных процессов сознания у субъектов с различным уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности. На ее основе были сформулированы частные гипотезы.

1. Степень субъективного принятия студентами имплицитной теории «обогащаемая личность» не связана с уровнем сформированности у них личностной осознанной регуляции учебной деятельности.

2. Субъекты с низким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности проявляют предрасположенность к преимущественному принятию имплицитной теории «самооценка обучения».

3. Субъекты со средним уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности проявляют предрасположенность к преимущественному принятию имплицитной теории «цели обучения».

4. Регуляторный комплекс сознания субъектов с высоким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности является сложным личностным образованием и включает в себя процессы целеполагания, принятия решений, самооценки результатов учебы в тесной взаимосвязи с имплицитными теориями «наращиваемый интеллект», «цели обучения» и «самооценка обучения».

Выборку исследования составили 197 студентов первого и третьего курсов дневной формы обучения факультета математики и информатики и факультета биологии и экологии Гродненского государственного университета имени Я. Купалы в возрасте от 17 до 21 года (113 девушек и 84 юноши). Эмпирический материал собирался с помощью опросника имплицитных теорий (ИТ) Т.В. Корниловой, диагностирующего житейские представления о возможностях развития интеллекта и личностного роста в учебной деятельности, а также принятие целей обучения и самооценку обучения [9], авторского опросника личностной осознанной регуляции учебной деятельности (ЛОРУД), измеряющего общий уровень и регуляторные процессы понимания жизненного смысла, целеполагания, моделирования, прогнозирования, планирования, программирования, контроля, самооценки результатов, коррекции учебной деятельности, а также принятия решений в учебной деятельности [10].

Опросник имплицитных теорий (ИТ), разработанный Т.В. Корниловой с коллегами как модификация комплекса опросников К. Двек, предназначен для диагностики житейских представлений студентов о возможностях развития интеллекта и личности, принятия субъектами учебной деятельности целей обучения, а также самооценки обучения [9; 11]. Опросник включает в себя 28 высказываний, которые объединяются в четыре шкалы. Шкала «Принятие имплицитной теории “наращиваемого интеллекта”» диагностирует представления респондентов о возможностях развития интеллекта в учебной деятельности. Шкала «Принятие имплицитной теории “обогащаемой личности”» позволяет измерять субъективные представления студентов о личности как неизменной или изменяющейся в сторону обогащения личностного потенциала. Шкала «Принятие целей обучения» измеряет уровень ориентированности испытуемых на процесс учения или профессиональное мастерство. Шкала «Самооценка обучения» диагностирует субъективные представления студента о своем месте в иерархии достижений других студентов, самооценку эффективности и субъективной цены прилагаемых в учении усилий [9].

Опросник ЛОРУД является специализированным исследовательским методом, который предназначен для диагностики содержания и структуры индивидуальной системы осознанной саморегуляции личности как субъекта учебной деятельности. Он применим для обследования студентов высших учебных заведений всех форм и профилей образования. Опросник состоит из 40 утверждений и работает как единая шкала «Общий уровень регуляции учебной деятельности», показатели которой свидетельствуют

об уровне сформированности индивидуальной системы личностной осознанной саморегуляции студента как субъекта учебной деятельности. Утверждения опросника скомпонованы в десять шкал, каждая из которых позволяет диагностировать уровень сформированности отдельных процессов системы личностной осознанной регуляции учебной деятельности, при этом конструкция опросника не предусматривает использование отдельных шкал в качестве самостоятельных диагностических методов [10].

Для обработки эмпирических данных применялись методы дескриптивной статистики, корреляционный анализ по Спирмену, однофакторный дисперсионный анализ, U-критерий Манна–Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе математико-статистической обработки эмпирических данных была осуществлена стандартизация индивидуальных показателей общего уровня личностной осознанной регуляции учебной деятельности, полученных с помощью опросника ЛОРУД на всей выборке испытуемых в 197 человек. В результате процедуры стандартизации испытуемые разделены на три группы. В группу с высоким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности (ВУР) вошли 28 студентов, набравших от 153 до 130 баллов; в группу со средним уровнем осознанной регуляции учебной деятельности (СУР) вошли 146 студентов, набравших от 129 до 106 баллов; в группу с низким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности (НУР) вошли 23 студента, набравшие от 105 до 79 баллов.

С целью проверки выдвинутых гипотез был осуществлен сравнительный анализ принятия имплицитных теорий студентами вуза путем сопоставления средних показателей в группах испытуемых с высоким, средним и низким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности, результаты которого представлены на рисунке.

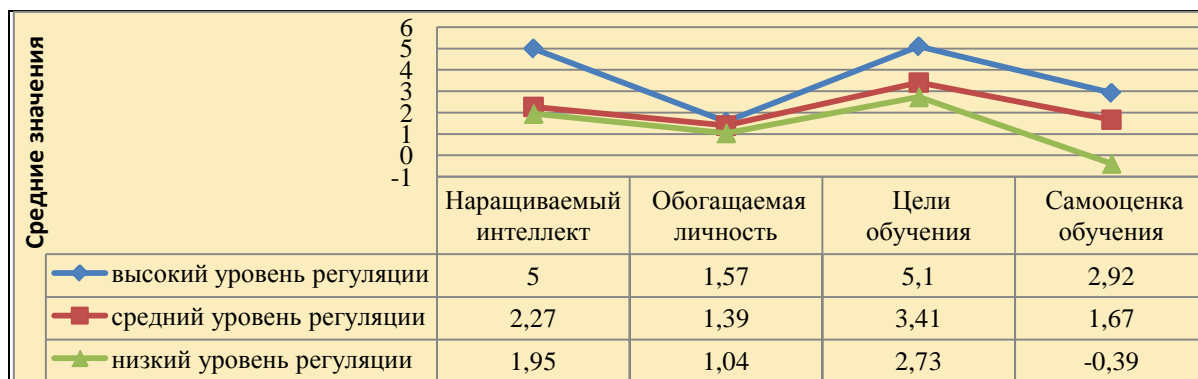


Рисунок – Соотношение средних значений принятия имплицитных теорий в группах испытуемых с высоким (N = 28), средним (N = 146) и низким (N = 23) уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности

Данные, приведенные на рисунке, позволяют констатировать общую тенденцию в принятии имплицитных теорий студентами с различным уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности, которая заключается в том, что «профили» житейских представлений о возможностях развития интеллекта и личности в выделенных группах испытуемых имеют выраженное сходство. Незначительные отличия средних значений, зафиксированные в группах испытуемых с различным уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности относительно принятия имплицитной теории «обогащаемая личность», являются подтверждением нашей первой частной гипотезы. Обнаруженная закономерность в целом согласуется с имеющимися в психологических исследованиях данными о том, что студенты вуза не склонны вос-

Продолжение таблицы

Понимание жизненного смысла учебной деятельности	–	–	–	–	–	–	0,43 (НУР)	0,0400**
Целеполагание учебной деятельности	–	–	–	–	0,53 (ВУР)	0,0030	–	–
Моделирование учебной деятель- ности	–	–	–	–	0,17 (СУР)	0,0360	–	–
Прогнозирование учебной деятельности	–	–	–	–	0,20 (СУР)	0,0123	–	–
Планирование учебной деятельности	–	–	–	–	–	–	–	–
Программирова- ние учебной деятельности	–	–	–	–	–	–	0,42 (НУР)	0,0434
Контроль учебной деятельности	0,17 (СУР)	0,0333	0,44 (ВУР)	0,0166	–	–	0,20 (СУР) 0,66 (НУР)	0,0140 0,0005
Самооценка результатов учебной деятельности	–	–	–	–	–	–	–0,39 (ВУР)	0,0390
Коррекция учебной деятельности	–	–	–	–	–	–	–	–
Принятие решений в учебной деятельности	0,46 (ВУР)	0,0132	–	–	–	–	0,38 (ВУР) –0,18 (СУР)	0,0457 0,0257
Общий уровень регуляции учебной деятельности	–	–	–	–	0,16 (СУР)	0,0460	0,67 (НУР)	0,0003

Примечания:

* С целью оптимизации текста статьи данные по группам испытуемых приведены в одной таблице.

** В таблице представлены коэффициенты корреляции, значимые на уровне $p < 0,05$ при соответствующем объеме выборки.

Как свидетельствуют результаты корреляционного анализа, нами обнаружены статистически значимые корреляционные связи между общим уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности и имплицитной теорией «принятие целей обучения» ($R = 0,16$, $p = 0,0460$) у студентов со средним уровнем регуляции и имплицитной теорией «самооценка обучения» ($R = 0,67$, $p = 0,0003$) у студентов с низким уровнем регуляции деятельности. Проанализируем обнаруженные корреляционные связи более подробно.

Данные, приведенные в таблице, свидетельствуют о том, что в группе студентов с низким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности (НУР) все статистически значимые корреляционные связи сосредоточились исключительно в пределах имплицитной теории «самооценка обучения». Примечательно, что наряду с сильной корреляцией с общим уровнем регуляции учебной деятельности ($R = 0,67$, $p = 0,0003$) имплицитная теория «самооценка обучения» достаточно тесно коррелирует с регуляторными процессами понимания жизненного смысла ($R = 0,43$, $p = 0,0400$), программирования ($R = 0,42$, $p = 0,0434$), контроля ($R = 0,66$, $p = 0,0005$) учебной деятельности. Обнаруженные корреляционные связи позволяют предполагать наличие у субъектов с низким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности регуляторного комплекса, в который входят процессы понимания жизненного смысла, составления программ, контроля процесса и результатов учебной деятельности, а также житейские представления о своем месте в иерархии достижений других студентов в сочетании с субъективными самооценками эффективности и значимости собственных усилий в учении. Однофакторный дисперсионный анализ подтвердил наличие данного регуляторного комплекса, так как его результаты позволили констатировать, что житейские репрезентации самооценки в учебной деятельности значимо влияют на общий уровень осознанной регуляции ($H = 13,81$, $df = 2$, $p = 0,0010$), а так же на регуляторный процесс понимания жизненного смысла учебной деятельности ($H = 11,37$, $df = 2$, $p = 0,0034$), который является базовым в системе личностной осознанной регуляции учебной деятельности, а его диагностические показатели отражают степень осознания личностью смысла учебной деятельности в индивидуальной жизнедеятельности.

В группе студентов со средним уровнем осознанной регуляции учебной деятельности (СУР) обнаружены слабые, но статистически значимые корреляционные связи регуляторных процессов с имплицитными теориями «наращиваемый интеллект», «принятие целей обучения» и «самооценка обучения». Очевидным является, что у студентов со средним уровнем осознанной регуляции учебной деятельности значительный вклад в регуляторику сознания вносят их житейские репрезентации целей обучения в вузе, так как кроме корреляции имплицитной теории «принятие целей обучения» с общим уровнем регуляции ($R = 0,16$, $p = 0,0460$) обнаружены статистически значимые корреляционные связи с регуляторными процессами моделирования ($R = 0,17$, $p = 0,0360$) и прогнозирования ($R = 0,20$, $p = 0,0123$) учебной деятельности. У этих студентов обнаружены корреляционные связи между регуляторным процессом контроля учебной деятельности и имплицитными теориями «наращиваемый интеллект» ($R = 0,17$, $p = 0,0333$) и «самооценка обучения» ($R = 0,20$, $p = 0,0140$), а также отрицательная корреляция имплицитной теории «самооценка обучения» с регуляторным процессом принятия решений в учебной деятельности ($R = -0,18$, $p = 0,0257$). Таким образом, регуляторный комплекс, наличие которого можно предполагать у студентов со средним уровнем осознанной регуляции учебной деятельности, объединяет в себе процесс контроля учебной деятельности в непосредственной связи с житейскими представлениями о целях обучения в вузе, о возможностях развития интеллекта в учебной деятельности и субъективными репрезентациями самооценки в учебе. Однофакторный дисперсионный анализ подтверждает эту связь и обнаруживает влияние субъективной репрезентации самооценки в учебе на контрольную функцию сознания субъектов со средним уровнем осознанной регуляции учебной деятельности ($H = 15,62$, $df = 2$, $p = 0,0004$). Такая направленность и высокая статистическая значимость связи может свидетельствовать о том, что у студентов со средней выраженностью осознанной регуляции учебной деятельности регуляторная функция сознания опирается на житейские, не в полной мере или фрагментарно осознаваемые представления о возможностях приобретения профессионального мастерства в процессе учебы в вузе. В обнаруженный регуляторный

комплекс входят также процессы моделирования и прогнозирования в единстве с житейскими представлениями о целях учебы в вузе. Отрицательная корреляционная связь между регуляторным процессом принятия решений в учебной деятельности и имплицитной теорией «самооценка обучения», по всей видимости, может свидетельствовать о том, что принятие субъектом жизненно важных решений, касающихся учебы в вузе, находится в обратной связи с его самооценкой. Другими словами, чем выше студент, имеющий средний уровень осознанной регуляции учебной деятельности, оценивает свои усилия, их эффективность, а также собственные достижения в учебе, тем менее выражена у него регуляторная функция сознания, отвечающая за принятие принципиальных решений относительно учения в вузе.

Как свидетельствуют данные, представленные в таблице, в группе студентов с высоким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности (ВУР) обнаружены корреляционные связи средней силы между отдельными регуляторными процессами и всеми четырьмя имплицитными теориями, исследование которых позволяет опросник имплицитных теорий. Эти связи образуют сложный регуляторный комплекс сознания субъектов учебной деятельности. Так, положительно коррелируют: процесс принятия решений в учебной деятельности с имплицитными теориями «наращиваемый интеллект» ($R = 0,46$, $p = 0,0132$) и «самооценка обучения» ($R = 0,38$, $p = 0,0457$), процесс целеполагания в учебной деятельности с имплицитной теорией «принятие целей обучения» ($R = 0,53$, $p = 0,0030$), отрицательные корреляции зафиксированы между процессом контроля учебной деятельности и имплицитной теорией «обогащаемая личность» ($R = -0,44$, $p = 0,0166$), между регуляторным процессом самооценки результатов учебной деятельности и имплицитной теорией «самооценка обучения» ($R = -0,39$, $p = 0,0390$). Однофакторный дисперсионный анализ позволил установить влияние: 1) регуляторного процесса принятия решений в учебной деятельности на имплицитную теорию «самооценка обучения» ($H = 4,36$, $df = 1$, $p = 0,0366$); 2) имплицитной теории «принятие целей обучения» на процесс целеполагания в учебной деятельности ($H = 6,97$, $df = 2$, $p = 0,0306$); 3) имплицитной теории «обогащаемая личность» на контроль в учебной деятельности ($H = 13,96$, $df = 2$, $p = 0,0009$).

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить некоторые ранее не обнаруженные и не описанные особенности взаимосвязи принимаемых имплицитных теорий и регуляторных процессов сознания у субъектов с различным уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности, которые могут быть представлены в следующих выводах.

1. Субъективные представления студентов как субъектов учебной деятельности о невозможности развития личностного потенциала в процессе учебы в вузе не имеют прямых взаимосвязей с уровнем сформированности у них личностной осознанной регуляции учебной деятельности.

2. У субъектов с низким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности существует регуляторный комплекс сознания, в который входят процессы понимания жизненного смысла, составления программ, контроля процесса и результатов учебной деятельности в тесной взаимосвязи с имплицитной теорией «самооценка обучения». При этом житейские репрезентации самооценки в учебной деятельности оказывают влияние на общий уровень осознанной регуляции, а также на регуляторный процесс понимания жизненного смысла учебной деятельности, который является базовым в системе личностной осознанной регуляции учебной деятельности, а его диагностические показатели отражают степень осознания личностью смысла учебной деятельности в индивидуальной жизнедеятельности.

3. Субъекты со средним уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности проявляют предрасположенность к преимущественному принятию имплицитной теории «цели обучения», что является свидетельством определенной степени зависимости регуляторной функции их сознания от житейских, не в полной мере или фрагментарно осознаваемых представлений о возможностях приобретения профессионального мастерства в процессе учебы в вузе.

4. У субъектов с высоким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности сформирован личностный регуляторный комплекс, в котором тесно взаимосвязаны процессы целеполагания, принятия решений, самооценки результатов учебы с житейскими представлениями о возможностях развития интеллекта в учебной деятельности и приобретения профессионального мастерства в процессе учебы в вузе в сочетании с положительной оценкой собственных учебных достижений. При этом в данном регуляторном комплексе процесс принятия решений в учебной деятельности оказывает влияние на имплицитную теорию «самооценка обучения», имплицитная теория «принятие целей обучения» на процесс целеполагания в учебной деятельности.

Выявленные закономерности принятия имплицитных теорий студентами с различным уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности могут представлять интерес для специалистов, работающих в системе социально-психологической службы вуза, преподавателей специальных дисциплин на психологических факультетах, кураторов академических групп, разработчиков учебных программ и образовательных стандартов в части определения академических, социально-личностных и профессиональных компетенций будущих специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Моросанова, В.И. Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – 213 с.
2. Осницкий, А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / А.К. Осницкий. – М., 2003. – 370 л.
3. Прыгин, Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Г.С. Прыгин. – М., 2006. – 382 л.
4. Абульханова, К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения / К.А. Абульханова // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – С. 34–50.
5. Конопкин, О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22–34.
6. Осницкий, А.К. Деятельностное и личностное в проявлениях субъекта / А.К. Осницкий // Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева [и др.]. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2009. – С. 314–324.
7. Моросанова, В.И. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 134–140.
8. Сагиев, Р.Р. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Р.Р. Сагиев. – М., 1993. – 129 с.
9. Корнилова, Т.В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов / Т.В. Корнилова [и др.] // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 8. – С. 86–100.

10. Галузо, П.Р. Осознанная саморегуляция личности как субъекта учебной деятельности / П.Р. Галузо // Вестник ГрГУ. Сер. 3. Филология. Педагогика. Психология. – 2012. – № 1 (127). – С. 141–148.

11. Смирнов, С.Д. Модифицированный вариант методики К. Двек для оценки типов имплицитных теорий интеллекта и личности, присущих студентам / С.Д. Смирнов // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. – 2005. – Вып. 82. – С. 40–55.

Galuzo P.R. Acceptance of Implicit Theories by Students being on Different Levels of Conscious Self-regulation of Studying Process

Given the subjective approach, the article describes the interrelation of subjectively accepted implicit theories and personal self-regulation of studying process by university students. A number of hypotheses on interrelation principles between consciousness regulation process and subjective ideas on possible intelligence and personal development of students as true subjects of studying process depending on the level of their conscious self-regulation of studying process are examined on the ground of empirical data. There were specified the primary interrelations of personal conscious self-regulation of studying process that are the following: subjects with low level regulation process with implicit theory «self-evaluation of studying process»; subjects with medium level of regulation process with implicit theory «objectives of studying process»; subjects with high level of regulation process with implicit theories «expanding intelligence» and «self-evaluation of studying process». There was also specified the direction and the degree of mutual influence of certain regulatory processes of conscious self-regulation system of a studying process's subject and the implicit theories accepted by a subject.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 21.12.2012

УДК 159.9

*А.В. Северин***КОРРЕКЦИЯ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПОДРОСТКОВ-ГЕЙМЕРОВ С ПРЕДМЕТАМИ ВАРИАТИВНОЙ ФОРМЫ ПОСРЕДСТВОМ ВОССТАНОВЛЕНИЯ ДЕФОРМИРОВАННЫХ ЗВЕНЬЕВ МОДЕЛИ ПЕРЦЕПТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ**

В статье анализируется проблема тактильного восприятия предметов с вариативной формой. Автором описаны результаты коррекции перцептивных действий подростков-геймеров при восприятии предметов с вариативной формой. Эти результаты подтверждают эффективность перцептивного научения. Коррекция перцептивных действий подростков-геймеров приводит к восстановлению звеньев модели перцептивного действия и появлению шкалы гибкости для оценки предметов вариативной формы.

Введение

В научной литературе описываются модели, связанные с использованием перцептивных действий при изучении предметов с вариативной формой. Одной из таких моделей выступает сенсорное воспитание М. Монтессори. Суть сенсорного воспитания составляют упражнения по развитию навыков практической повседневной деятельности, ознакомление ребенка с окружающим миром. Правильная ориентировка в окружающем может быть достигнута посредством постепенного изучения ребенком свойств предметов с учетом их градаций [В]. В результате таких упражнений у подростка должен выработаться навык перцептивных действий, который проявляется в быстром обследовании предметов, выделении их характеристик и свойств, соотношении с ранее усвоенными сенсорными эталонами. Такой навык помогает ему более точно и полно анализировать предметы (форму, цвет, характер поверхности).

Основное назначение дидактического Монтессори-материала состоит не в замене реального мира для ребенка, а в эффективном его сенсорном воспитании и развитии. Такой материал «дает детям упражнения чувств и пальцев, когда они жадно ищут такого рода упражнений... он дает им много сведений о фактах и материалах, не требуя от них ни малейшего напряжения» [2, с. 17]. При этом знания появляются не в готовом виде, а в результате самостоятельного, автономного изучения окружающего мира на основе опытов и открытий ребенка. «Никакая учительница не может сообщить ребенку ловкости, которая приобретается путем гимнастического упражнения; необходимо, чтобы ученик сам совершенствовался, собственными силами» [3, с. 160].

Следует отметить, что данная модель сенсорного воспитания изначально создавалась для оказания помощи детям с особенностями в развитии, а потом была эксплицирована на решение других, более широких задач. Это объясняет успешность развития действий ребенка с предметами. Также внимание в этой модели более уделяется развитию ощущений, чем восприятию.

Г.В. Лосик [4; 5] указывает, что из модели М. Монтессори следует, что для развития восприятия вариативных форм нужны особые предметы: пружины, зонтики, надушки, мягкие игрушки, предметы из пластилина, гербарий, чучела птиц, животных, ветки растений и т.п. Кроме того, манипулировать с предметом должен прежде всего сам ребенок, ученик, а не только сам учитель. Также изучение каждой отдельной степени свободы варьируемого по форме предмета должно происходить последовательно или успешно.

Нанесение воздействия на предмет автономно, собственной рукой, согласно С.К. Нартовой-Бочавер, можно назвать суверенным. Суверенность руки связывается с психологическим пространством личности «как важнейшей составляющей нормаль-

ной жизнедеятельности живого существа», выступая показателем сохранности его границ и «поля самоактуализации личности» [6, с. 36]. Поэтому при нарушении суверенности страдает психологическое пространство личности, ухудшается его «обогащение за счет персонализации предметного мира и... социального мира» [6, с. 40], и при этом «состояние границ собственного психологического мира определяет отношение человека к элементам среды, его мироотношение в целом» и то, как «воспринимается окружающий мир... строится деятельность человека в нем» [6, с. 38]. Нарушение границ психологического пространства приводит к появлению отклонений в поведении и негативных изменений в когнитивном, сенсорном и др. развитии подростка [7; 8].

Поэтому уровень суверенности руки определяет то, как воспринимается окружающий мир человеком, а также может характеризовать сформированность его перцептивных действий или, наоборот, их деформацию в связи с его понижением (например, из-за чрезмерной увлеченности компьютерными видеоиграми) и, вероятно, может рассматриваться как звено модели перцептивного действия.

В качестве второй модели выступает сферическая модель анализатора Е.Н. Соколова [9], в которой локальный анализатор может модифицировать работу соседнего локального анализатора. В этой сферической модели «вектор возбуждения детектора предмета может модифицироваться от свойственных данному предмету вариаций его формы, при которых предмет для человека остается по функции тождественным, а также расположиться на поверхности гиперсферы в виде условных точек. В рамках этой модели, согласно А.В. Вартанову, возможно изучение «ощущения» гибкости предметов с вариативной формой [10]. Иначе говоря, в корковом отделе мозга существует локальный анализатор гибкости. Он представляет собой экран нейронов, селективно настроенных на разные значения упругости. Процесс ощущения есть метрологическое измерение параметра, оценка его по определенной психологической шкале, градация которой выстраивается субъективно в сознании воспринимающего подобно появлению точки на поверхности гиперсферы детекторов предметов Е.Н. Соколова.

Иначе говоря, характер действий, наносимых субъектом на объект при его изучении, можно представить в пространстве гиперсферы, а анализ расположения точек на ее поверхности расскажет об особенностях действий субъекта с формой предмета. При этом гибкость предмета выступает как субъективная психологическая шкала субъекта, которая как анализатор присутствует в нервной системе, но распределение ее «детекторов» по поверхности предмета имеет субъективный характер. Если субъект попытается нанести перцептивное воздействие на некоторый участок поверхности, то форма предмета в этом месте останется для него инвариантной, даже если она имеет вариативную (мягкую) форму.

На наш взгляд, увлеченность компьютером отражается на внимании его пользователя, акцентируя его не на значимых событиях жизни, а на частностях – сюжетах и задачах виртуального мира компьютерных игр. Поэтому фокус внимания смещается с социально значимых объектов (например, других людей) на виртуальные объекты – эрзац-заменители реального мира. При этом монитор компьютера лишает человека информации о вариативности формы предмета, изображенного на плоском экране. Поэтому, у человека, воспринимающего предметный мир через монитор, будет происходить обеднение перцептивного образа ввиду того, что нарушается процесс как сукцессивного, так и симультанного восприятия свойств предметов и их соотнесение с эталоном [11; 12].

На смещение фокуса внимания в условиях виртуальной реальности указывает Б.М. Величковский. Он пишет, что «примитивной формой считается амбьентное (пространственное) внимание, ... связано с локализацией объектов в пространстве... При игре в теннис игрок мгновенно реагирует на мяч, движущийся со скоростью порядка

200 км/ч. Однако, действуя автоматически, теннисист вряд ли сможет что-нибудь сказать о характеристиках мяча... На более поздних этапах развития возникло фокальное (предметное) внимание, связанное с идентификацией отдельных предметов, что постепенно вовлекает более сложные формы социального познания...» [13, с. 661]. Примеры восприятия ситуации водителем при: 1) преобладании амьбьентного фокуса внимания (рисунок 1А) и 2) преобладании фокального фокуса внимания (рисунок 1В) (по Б.М. Величковскому):

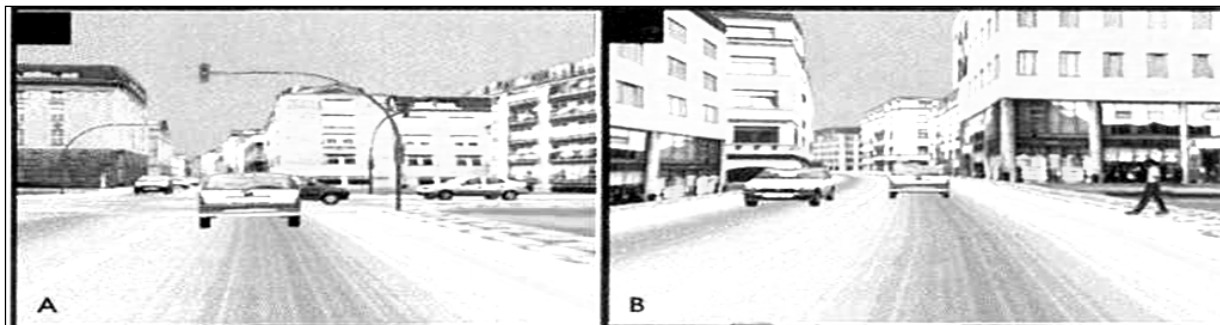


Рисунок 1 – Две различные ситуации изучения опасности в условиях виртуальной реальности (Институт психологии Дрезденского университета)

При этом отвлечение человека в условиях виртуальной реальности приводит к тому, что «внимание человека не было сфокусировано на опасной ситуации (было амьбьентным, не фокальным)», тогда водитель может сбить пешехода, поэтому необходимо разработать техническую систему, которая «должна либо предупредить его, либо остановить автомобиль, если возникают посторонние объекты или пешеход начинает неожиданно перебежать дорогу перед автомобилем...» [13, с. 68–69].

Положения о фокальном внимании указывают на необходимость разработки проективной методики «Фокус внимания» для диагностики преобладания амьбьентного или фокального фокуса внимания и применимости ее к исследованию подростков и на включение в качестве одного из звеньев модели фокуса внимания в разработанную модель перцептивного действия с предметом вариативной формы.

Г.В. Лосик отмечает, что, опираясь на вышеприведенные модели (М. Монтессори, Е.Н. Соколова), можно построить алгоритм восприятия предмета с вариативной формой. Для осуществления процесса формирования образа объекта с вариативной формой строго необходимо наличие трех условий. Согласно Г.В. Лосику, «перцептивная система в случае гностических действий имеет механизм активного воздействия на объект и «синхронного» измерения его состояний в момент начала и прекращения каждого нового воздействия. Поэтому требует наличия моторной системы при воздействии субъекта на объект: воздействия на объект в одной плоскости; воздействия субъекта восприятия на объект «на фоне тишины», т.е. в момент отсутствия внешних воздействий на объект» [14, с. 68]. Это позволяет выделить три варианта доступности объекта для восприятия его субъектом, которые «означают три степени удаленности объекта от субъекта восприятия и соответственно разные возможности изучать форму и динамику объекта» [14, с. 64]. Согласно первому, объект доступен для изучения на расстоянии. При этом манипулятивные действия с ним невозможны. Второй вариант дает возможность для нанесения перцептивных воздействий и изучения формы объекта и ее динамики. При третьем варианте доступности объекта «в зрительной памяти на некоторое время остается его «фотография». Затем изучение формы объекта ведется за счет интериоризованного сканирования взором его фотографии» [14, с. 64–67].

Чрезмерная «увлеченность» школьников компьютером приводит к нарушению алгоритма перцептивного действия. Во-первых, при компьютерной игре школьник ведет себя пассивно, нет должного активного воздействия на объект, моторная система совершает шаблонные однообразные движения (нажимание кнопок компьютерной мыши). Во-вторых, воздействие школьников на объект не происходит однокоординатно, в одной плоскости. В-третьих, при игре на компьютере отсутствует феномен тишины. Тем самым нарушается указанный алгоритм [11; 15; 16].

Нанесение человеком перцептивных действий на предмет помогает построить его адекватный образ. При этом важна координация зрения и осязания. На это положение указывал И.М. Сеченов («для раскрытия механизмов перцепции глаза и руки важно изучение движений руки и глаза» [17, с. 29]), а также Л.А. Венгер, («формирование восприятия пространственных свойств предметов выступает в виде интеграции зрения и осязания – происходит расширение рамок восприятия... Переход от акта хватания – в восприятие основан на интериоризации движений» [18, с. 14–15]).

Таким образом, при построении модели перцептивного действия с предметом вариативной формы будем опираться на положения, высказанные учеными, а именно: при восприятии предметов вариативной формы необходимы перцептивные действия; автономное (суверенное) перцептивное воздействие на предмет; наличие сенсомоторной системы: участие в процессе восприятия предметов зрительного и тактильного анализаторов, а точнее, их координация; процесс изучения предмета с вариативной формой включает разные способы (зрительное осматривание предмета; тактильное ощупывание; координация движений глаза и руки).

Модель перцептивного действия показывает формирование образа предмета вариативной формы и состоит из звеньев: фокус внимания при зрительном восприятии; автономное воздействие собственной рукой при тактильном восприятии; перцептивный образ, сенсомоторная система. Данная модель представлена на рисунке 2.

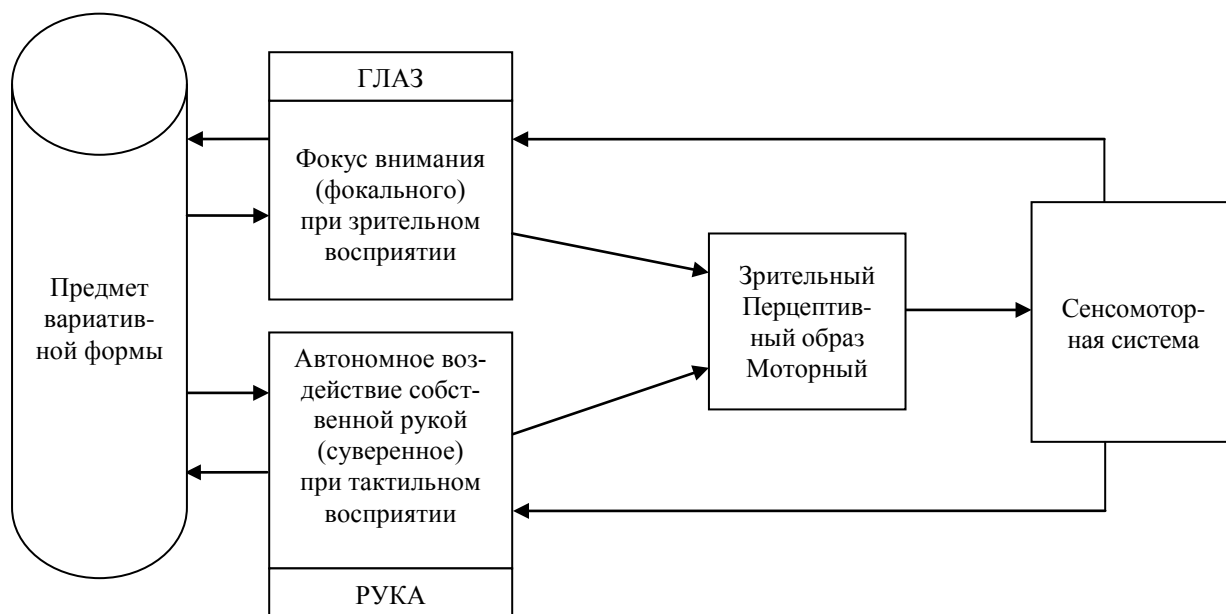


Рисунок 2 – Модель перцептивного действия с предметом вариативной формы

Согласно модели (рисунок 2), воздействие на предмет вариативной формы осуществляется при помощи перцептивных действий глаза и руки (тактильного и зрительного анализаторов). Полученный перцептивный образ отражает информацию о свойст-

вах изученного предмета и оказывает регулирующее воздействие на сенсомоторную систему субъекта, определяя уровень его перцептивных действий с предметом вариативной формы.

Организация и проведение исследования

Было установлено, что у подростков с компьютерной зависимостью (геймеров) происходит ухудшение перцептивных действий при восприятии предметов вариативной формы, что приводит к неверному учету их свойств, появлению ошибок. При этом происходит нарушение звеньев модели перцептивного действия (суверенности руки, фокального внимания и др.) [15; 19; 20]. С учетом эмпирических данных, полученных нами при проведении ряда исследований [20–22], разработана коррекционно-развивающая программа «Сенсомоторная гимнастика». Она направлена на развитие и коррекцию нарушений мелкой моторики, тактильного восприятия и внимания, коррекцию компьютерной зависимости. Целью исследования является проверка эффективности программы «Сенсомоторная гимнастика» при перцептивном научении подростков в среднеобразовательных школах.

Исследование было проведено по плану № 2 (Д. Кэмпбелл). Данный план предусматривает проведение тестирования до и после работы, выделение контрольной и экспериментальной групп. Зависимая переменная – уровень внимания, суверенности, сформированности перцептивных действий подростков с компьютерной игровой зависимостью; независимая переменная – обучающая программа для развития перцептивных действий подростков. В качестве экспериментальной (ЭГ) была выбрана группа подростков с наличием компьютерной игровой зависимости средней и высокой степени ($N = 70$), которая в течение шести месяцев принимала участие в реализуемой программе «Сенсомоторная гимнастика» (приняли участие семь групп подростков). В качестве контрольной (КГ) была выбрана группа подростков с наличием компьютерной игровой зависимости средней и высокой степени ($N = 72$), которая не принимала участия в тренинговой программе.

В ходе применения данной программы были использованы две авторские методики: проективная методика «Фокус внимания» для выявления преобладания амьбентного или фокального (предметного) внимания; методика «Последовательное добавление анализаторов» для коррекции нарушений перцептивных действий руки и глаза подростков с компьютерной зависимостью [22]. Для создания методик был разработан стимульный материал (карточки и сенсорные наборы из предметов с вариативной формой); процедура предъявления и др. (рисунок 3).



Рисунок 3 – Пример сенсорных наборов

Для предъявления предметов и их сравнения был разработан алгоритм, включающий три последовательных этапа: 1) предъявляются по две фигуры для изучения

при помощи зрительного анализатора (движений глаз). Испытуемый оценивает различие предъявленных фигур от 0 до 9 баллов; 2) испытуемый вслепую рукой ощупывает предложенные пары фигур в специально разработанном устройстве (рисунок 4) и оценивает их различие; 3) предъявляются фигуры, которые изучаются посредством тактильного и зрительного анализаторов (движений руки и глаз).



Рисунок 4 – Экспериментальное устройство

Эксперимент был проведен в ряде средних общеобразовательных школ Бреста, Витебска, Гомеля, Борисова, Жодино, на базе детского социального приюта г. Бреста. Для опытов мы предварительно в каждой школе с помощью опросника на компьютерную зависимость отбирали контрольную и экспериментальную группы подростков, у которых увлеченность компьютером была достаточно высокая. Для соблюдения «чистоты» опытов каждый раз формировалась контрольная группа, подростки которой с таким же стартовым уровнем перцептивного действия не подвергались обучению.

На констатирующем этапе сначала была проведена диагностика школьников (подростков) на предмет компьютерной (игровой) зависимости, затем осуществлена первичная диагностика их перцептивных действий. В итоге были определены и структурно оформлены две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ). До и после тренинга осуществлялась диагностика при помощи 1) опросника «компьютерная зависимость» (Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот); и 2) методики «Волшебные мешочки» (сенсорный набор 4 мешочка, 6 мешочков) (А.В. Северин). Основная работа (формирующий этап) проходила только с экспериментальной группой. Во время проведения тренинга школьникам предлагались развивающие и диагностирующие упражнения (на развитие внимания, ощущений и восприятия, тактильного восприятия, поэтапная диагностика перцептивных действий подростков и др.). На контрольно-констатирующем этапе реализации программы осуществлялась диагностика компьютерной зависимости и перцептивных действий подростков контрольной и экспериментальной групп. Для обработки матриц с оценками предметов использовался метод многомерного шкалирования, статистические методы.

Результаты и их обсуждение

После проведения эксперимента было выяснено, что у подростков экспериментальной группы (ЭГ) в большей степени по сравнению с подростками контрольной группы (КГ) улучшились перцептивные действия, произошло «приращение» перцептивных действий (увеличилось количество свойств, определяемых школьниками при восприятии объектов с вариативной формой, повысилась точность и правильность опре-

деления различий между парами предъявляемых объектов с вариативной формой и др.). На рисунке 5 графически показано, что до эксперимента у подростков-геймеров отсутствовала шкала гибкости, то есть при различении и оценке пар предметов вариативной формы они не выделяли такое свойство предмета, как гибкость.



Рисунок 5 – Присутствие шкалы гибкости у подростков-геймеров

На рисунке 5 графически представлены данные, которые свидетельствуют: у подростков-геймеров контрольной группы, с которыми не проводилась коррекционная работа, произошли незначительные изменения. Шкала гибкости появилась только у двух подростков. Данные, приведенные на этом рисунке, свидетельствуют, что после перцептивного научения у подростков-геймеров экспериментальной группы появилась новая шкала при различении и оценке предметов вариативной формы (у 47 человек). Это шкала гибкости. После коррекционной работы у подростков экспериментальной группы «обогатился» перцептивный образ предмета с вариативной формой, появилась новая шкала – шкала гибкости.

Также были получены результаты, которые подтверждают, что в процессе перцептивного научения при помощи сенсомоторной гимнастики происходит коррекция фокального внимания ($\varphi_{эмп} = 2,4$, при $p \leq 0,01$), суверенности руки ($\varphi_{эмп} = 6,37$, при $p \leq 0,01$), компьютерной зависимости ($\varphi_{эмп} = 8,08$, при $p \leq 0,01$) (рисунки 6–8).

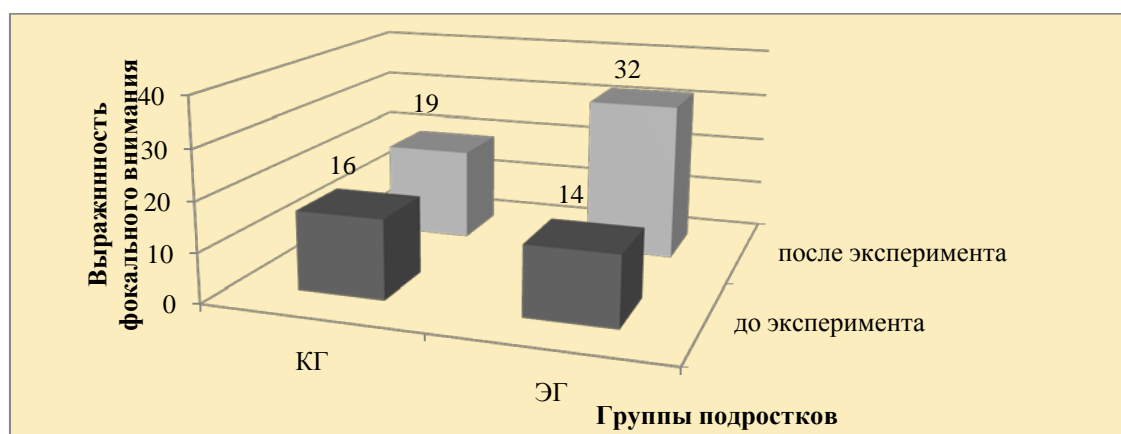


Рисунок 6 – Показатели фокального внимания подростков-геймеров

Применение методики «Фокус внимания» позволило выявить преобладание видов внимания до и после проведения эксперимента (доля предметного внимания подростка, акцентированность его на социальные объекты после тренинга значительно повысилась).

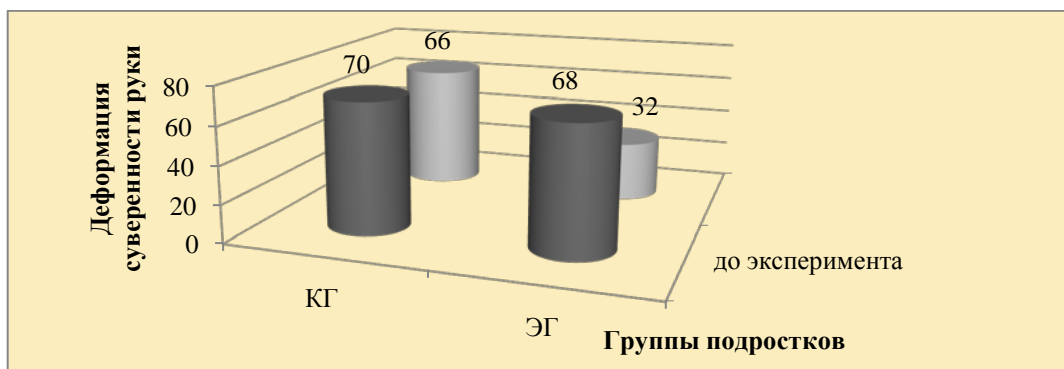


Рисунок 7 – Показатели суверенности руки подростков-геймеров

В ходе перцептивного научения изменились показатели не только фокального внимания (рисунок 6), а также показатели суверенности руки, уровень компьютерной зависимости. Эти данные представлены на рисунках 7 и 8.



Рисунок 8 – Показатели компьютерной зависимости подростков-геймеров

Применение двухфакторного дисперсного анализа также подтвердило эффективность перцептивного научения подростков (рисунок 9). Установлено, что между двумя группами подростков: контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) – имеются существенные различия в совершении перцептивных действий после проведения коррекционной работы.

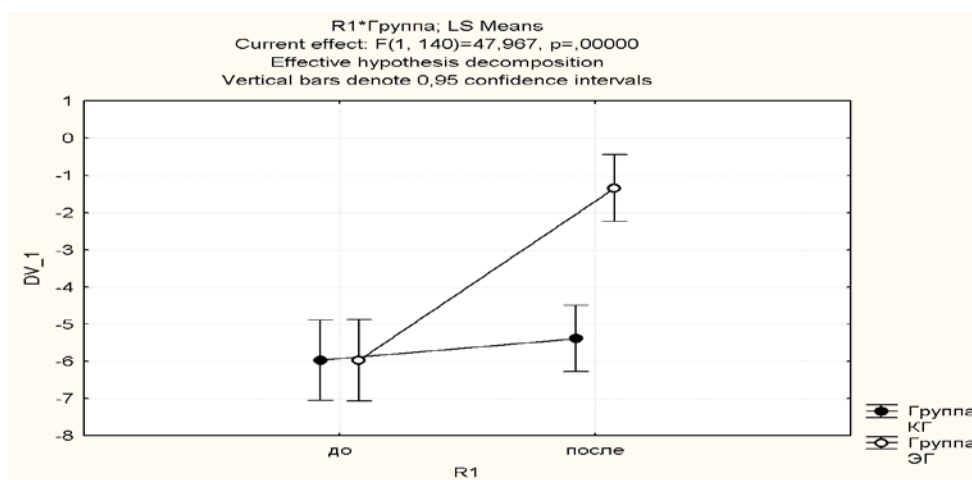


Рисунок 9 – Перцептивные действия подростков-геймеров

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

В процессе перцептивного научения происходит развитие перцептивных действий подростков-геймеров. Было установлено, что у подростков из экспериментальной группы в большей степени по сравнению с подростками из контрольной группы улучшились перцептивные действия и произошло «приращение» перцептивных действий.

Восстановление деформированных звеньев модели перцептивного действия (фокального внимания и суверенности руки) при помощи программы «Сенсомоторная гимнастика» приводит к «обогащению» перцептивного образа предмета с вариативной формой. У подростков-геймеров экспериментальной группы появилась новая шкала для оценки предметов вариативной формы – шкала гибкости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори ; пер. с ит. С.Г. Займовского ; соврем. рус. ред. Е.А. Хилтунен. – М. : АСТ : Астрель, 2006. – 269 с.
2. Монтессори, М. Значение среды в воспитании / М. Монтессори // Русская школа за рубежом. – Вып. 17. – Прага, 1926. – 419 с.
3. Монтессори, М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори. – М. : Работник просвещения, 1922. – 200 с.
4. Лосик, Г.В. Перцептивные действия в восприятии речи / Г.В. Лосик. – Минск : Ин-т техн. кибернетики НАН Беларуси, 2000. – 168 с.
5. Лосик, Г.В. Новый вид перцептивных действий / Г.В. Лосик // Психология. – 1998. – № 9. – С. 84–94.
6. Нартова-Бочавер, С.К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С. 35–42.
7. Нартова-Бочавер, С.К. Человек суверенный. Психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
8. Снегирева, Т.В. Кража / Т.В. Снегирева // Психологическое консультирование и психотерапия. – М., 2001. – С. 226–254.
9. Соколов, Е.Н. Восприятие и условный рефлекс. Новый взгляд / Е.Н. Соколов. – М. : МГУ, 2003. – 288 с.
10. Вартанов, А.В. Восприятие объектов с вариативной формой / А.В. Вартанов, А.С. Кузнецов, Г.В. Лосик // Психологический журн. Междунар. ун-та природы, общества и человека «Дубна» [Электронный ресурс]. – 2009 – № 2. – С. 1–17. – Режим доступа: <http://www.psyanima.ru/journal/2009/2/index.php>. – Дата доступа: 10.01.2011.
11. Бабаева, Ю.Д. Психологические последствия информатизации / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Психологический журн. – 1998. – № 1. – С. 89–100.
12. Кудрявцев, В. Интернет, или «Экологически чистый» наркотик / В. Кудрявцев // Воспитание школьников. – 1995. – № 5. – С. 35–40.
13. Величковский, Б.М. Искраф: новые области прикладных психологических исследований / Б.М. Величковский // Вестн. Моск. ун-та. Серия. 14, Психология. – 2007. – № 1. – С. 57–72.
14. Лосик, Г.В. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект / Г.В. Лосик. – Минск : ОИПИ НАН Беларуси, 2008. – 138 с.
15. Северин, А.В. Компьютерные игры и досуг школьников / А.В. Северин // Культура правядзення вольнага часу моладзі: праблемы і перспектывы : зб. навук.

прац : у 2 т. / Брэсц. дзярж. ун-т імя А.С. Пушкіна ; рэдкал.: У.П. Люкевіч [і інш.]. – Брэст : Альтэрнатыва, 2010. – Т. 2. – С. 81–88.

16. Losik, G.V. Virtual Reality, Computer Helmet: a New Coil by Vigitsky in Development of Human Image Thinking / G.V. Losik // Proceedings of the 14 International Congress of Psychology. – Berlin, 2008. – 793 p.

17. Зинченко, В.П. О функциях движения руки и глаза в процессе восприятия / В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 48–56.

18. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение / Л.А. Венгер. – М. : Просвещение, 1969. – 366 с.

19. Северин, А.В. Информатизация в школе : компьютер и подросток / А.В. Северин. – Брэст : Академия, 2005. – 20 с.

20. Северин, А.В. Перцептивные действия подростков при восприятии предметов с вариативной формой / А.В. Северин // Психалогія. – 2011. – № 1. – С. 7–13.

21. Северин, А.В. Коррекция нарушений перцептивных действий компьютерозависимых подростков / А.В. Северин // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: психология здоровья и здорового образа жизни : материалы III Междунар. науч. конф., Минск, 19–20 мая 2011 г. – Минск : Изд. центр БГУ, 2011. – С. 316–318.

22. Северин, А.В. Методика последовательного добавления анализаторов при восприятии предметов с вариативной формой / А.В. Северин // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / под ред. В.А. Барабанщикова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2010. – С. 303–306.

Severin A.V. Correction Perceptual Actions Teenagers with Computer Addiction of the Objects with Variable form Deformed by Recovery Model Links Perceptual Actions

The problem of tactile perception of the objects with variable form is analyzed in this article. The author describes the results of correction of perceptual actions of the teenagers with computer addiction (gamers) in the perception of variable form objects. These results prove the effectiveness of the perception training. The correction of the perception skills with teenagers-gamers leads to the rehabilitation of the perception skill model and the appearance of flexible scale in variable form objects perception. Key terms: a model of perceptive action, the objects with the variable forms, perception, perceptual actions, perceptual learning, sensorimotor exercises, teenagers with computer addiction (gamers).

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 26.09.2012

УДК 159.9 + 372.3/4

Е.А. Ничипорук**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ У РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СТОРОНЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье предпринята попытка выявить особенности репрезентации эмоциональной стороны взаимодействия родителей и педагогов с ребенком старшего дошкольного возраста. В теоретическом плане проблема изучения эмоциональной стороны взаимодействия значимых взрослых с детьми проработана недостаточно, отсутствует единый подход к пониманию содержательных характеристик особенностей эмоциональной стороны взаимодействия значимых взрослых с ребенком-дошкольником. На материале эмпирического исследования показано, что при изучении особенностей эмоциональной стороны взаимодействия педагога с ребенком могут быть использованы характеристики, разработанные для описания эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия. Полученные данные позволили выявить особенности репрезентаций основных характеристик эмоциональной стороны взаимодействия с ребенком-дошкольником как у родителей, так и у педагогов. Показано, что представления об эмоциональной стороне взаимодействия у родителей и педагогов имеют ряд различий; степень выраженности всех характеристик эмоциональной стороны взаимодействия с ребенком у родителей выше, чем у педагогов. Констатируется необходимость поиска путей развития профессиональной компетентности педагогов и повышения психолого-педагогической грамотности родителей.

Эффективное взаимодействие значимых взрослых с ребенком, обеспечивающее его гармоничное развитие – одна из наиболее актуальных проблем современной педагогической психологии. Существуют различные модели, отражающие сущностные характеристики взаимодействия взрослых с ребенком [1–3]. В моделях разных авторов эмоциональные особенности представлены в виде аффективного компонента сложной структуры взаимодействия, представляющего собой эмоционально окрашенные взаимоотношения (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов); наравне с когнитивным отражением, вызванным другим человеком, представляют содержательную сторону отношения, характеризующего внутреннюю сторону межличностного взаимодействия как коммуникативной метадеятельности (Я.Л. Коломинский, А.А. Амельков, Е.А. Панько, Н.А. Березовина и др.). Поскольку эмоциональное благополучие ребенка – залог его гармоничного развития, то изучение эмоциональной стороны взаимодействия является актуальной научной задачей, имеющей важное прикладное значение.

Изучая особенности взаимодействия значимых взрослых с детьми дошкольного возраста в реальной практике воспитания, исследователи выделяют ряд проблем. Многие авторы указывают на отсутствие в реальной практике воспитания гуманистических технологий (Л.Н. Башлакова, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, Р.Б. Стеркина, У.В. Ульяновская), неготовность педагогов к организации эффективного взаимодействия с детьми (Е.В. Бодрова, А.Г. Исмаилова, А.К. Маркова, Т.И. Чиркова, Е.Г. Юдина), а также на дефицитарность проявления эмоций в процессе взаимодействия с ребенком, отсутствие эмпатии, низкий уровень понимания взрослыми эмоциональных состояний ребенка (В.Н. Козиев, Ю.Н. Кулюткин). Отчужденность, дефицит душевного тепла, ласки и внимания к ребенку, по мнению исследователей детско-родительских отношений, свойственны и для современных родителей (И.В. Добряков, И.М. Никольская,

Научный руководитель – И.Е. Валитова, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

Э.Г. Эйдемиллер). Такая ситуация является негативной для развития личности ребенка, поскольку одной из ведущих потребностей детей дошкольного возраста является потребность в эмоциональном благополучии. Эмоциональная жизнь дошкольника связана с господством чувств над всеми сторонами деятельности ребенка. Эмоциональное благополучие способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям [4–5].

Всеми исследователями признается значимая роль эмоций в процессе взаимодействия: они предшествуют деятельности, побуждая и направляя ее, отражают оценочное отношение субъекта к отдельным ее условиям [6]. В психологической литературе представлено множество описаний отдельных особенностей эмоциональной стороны взаимодействия. Представители разных психологических школ и направлений используют множество понятий, близких по содержанию, таких как эмоциональный контакт (Р. Кэмпбелл), эмоциональное принятие (А.Я. Варга, Э. Фромм), эмоциональная поддержка (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий), эмоциональная близость (В.В. Столин), чувствительность (А.С. Спиваковская) и другие. Общирный понятийный аппарат, используемый исследователями педагогического взаимодействия и детско-родительских отношений, раскрывающий различные аспекты эмоциональной стороны взаимодействия, подчеркивает ее многогранность и неоднородность.

Одна из попыток систематизации и структурирования эмоциональной стороны взаимодействия предпринята Е.И. Захаровой в рамках детско-родительских отношений [7]. По ее мнению, все характеристики эмоциональной стороны взаимодействия могут быть сгруппированы в три содержательных блока. Первый блок (чувствительность) представлен характеристиками, отражающими особенности восприятия и распознавания эмоционального состояния ребенка как партнера взаимодействия; характеристиками, отражающими чувствительность субъекта, такими как эмпатия (способность соотносить чувства другого человека со своим душевным состоянием) и способность к сопереживанию, без которой невозможно понимание состояния ребенка. Второй блок (эмоциональное принятие) представлен характеристиками, раскрывающими отношение родителя к ребенку, которое проявляется в определенном реагировании взрослого на каждое конкретное состояние ребенка, в чувствительности взрослого к эмоциональным состояниям, поведенческим особенностям и другим сферам жизнедеятельности ребенка. Степень эмоционального принятия значимым взрослым ребенком проявляется в чувствах, которые возникают в процессе диадного взаимодействия и создают эмоциональный фон взаимодействия. Отношение взрослого к ребенку тесно связано с отношением к себе как к субъекту. Негативное отношение к себе «притупляет чувствительность взрослого, вызывает отрицательные эмоции и создает негативный фон», тогда как принятие себя взрослым «способствует близкому контакту и выстраиванию эффективного взаимодействия с ребенком» [7, с. 69]. Третий блок (поведенческий) представлен интегративными характеристиками эмоциональной стороны взаимодействия, описывающими внешние проявления субъектов взаимодействия, которые могут быть зафиксированы объективно: стремление к телесному контакту, оказание эмоциональной поддержки, ориентация на состояния ребенка и умение на них воздействовать. Особенности поведения взрослого, являясь отражением отношения к ребенку, чувствительности к его потребностям, позволяют опосредованно судить об эмоциональных проявлениях родителя.

Несмотря на то, что модель, предложенная Е.И. Захаровой, раскрывает эмоциональную сторону взаимодействия ребенка с родителем, логично предположить, что она может быть экстраполирована и на описание взаимодействия ребенка с другим значимым взрослым – педагогом [7]. Взаимодействие с педагогом, на наш взгляд, также может быть описано при помощи таких значимых компонентов эмоциональной стороны взаимодействия, как эмоциональное принятие, чувствительность, ориентация на ре-

бенка, которые позволяют педагогу реализовывать личностно-ориентированный подход к ребенку в процессе образования и воспитания.

Как отмечает Е.И. Захарова, такие значимые характеристики, как эмоциональное принятие ребенка, чувства, возникающие у взрослого в процессе взаимодействия, и его отношение к себе как к участнику взаимодействия, безусловное принятие ребенка, способность к сопереживанию, пониманию причин эмоциональных состояний ребенка, трудно доступны для объективного наблюдения [7]. Тем не менее именно данные характеристики являются определяющими при построении взрослым реального взаимодействия с ребенком и поэтому должны быть изучены. Выявить содержание данных характеристик можно, изучив представления взрослых об эмоциональной стороне взаимодействия с ребенком. В отечественной психологии проблему представлений об эмоциях одним из первых обозначил А.В. Запорожец и ввел понятие «эмоциональный образ» [8]. Как отмечает В.В. Подпругина, в последнее время появляется все больше работ, которые рассматривают не эмоции сами по себе, а то, «как люди говорят и думают об эмоциях в повседневной жизни», как структурируют знание о них и что входит в содержание эмоциональной репрезентации [9]. Однако исследований, раскрывающих содержание эмоциональной стороны взаимодействия в представлениях значимых взрослых, в литературе не обнаружено.

Целью данной работы явилось изучение репрезентации эмоциональной стороны взаимодействия с ребенком старшего дошкольного возраста у родителей и педагогов.

Исследование репрезентации эмоциональной стороны взаимодействия с ребенком старшего дошкольного возраста у родителей и педагогов проводилось на базе дошкольных учреждений г. Бреста. Выборку исследования составили 120 родителей и 110 воспитателей. В качестве диагностического инструмента был использован разработанный Е.И. Захаровой модифицированный опросник ОДРЭВ, позволяющий выявлять репрезентативность характеристик эмоциональной стороны взаимодействия в каждой конкретной диаде [7]. Опросник содержит 66 утверждений, раскрывающих репрезентативность характеристик эмоциональной стороны взаимодействия у родителей и педагогов: способность воспринимать состояние ребенка; понимание причин состояния; способность к сопереживанию; чувства, возникающие в процессе взаимодействия; безусловное принятие; отношение к себе как к родителю/профессионалу; преобладающий эмоциональный фон взаимодействия; стремление к телесному контакту; оказание эмоциональной поддержки; ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия; умение воздействовать на состояние ребенка. Данные характеристики сгруппированы в три вышеописанных блока (чувствительность, эмоциональное принятие, поведенческие проявления эмоционального взаимодействия). Показатели степени выраженности характеристик эмоциональной стороны взаимодействия значимых взрослых с детьми наглядно представлены в виде диаграммы (рисунок 1).

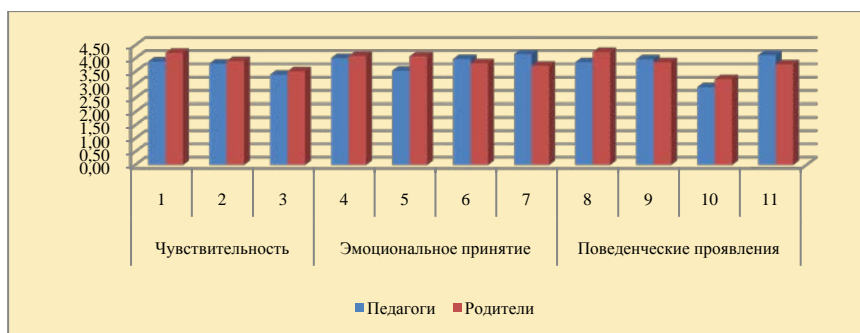


Рисунок 1 – Показатели степени выраженности характеристик эмоциональной стороны взаимодействия значимых взрослых с ребенком

Как видно из представленных на рисунке 1 данных, репрезентация характеристик эмоциональной стороны взаимодействия у родителей и у педагогов различна, хотя разница в средних баллах по шкалам несущественна. Необходимо отметить, что все показатели не выходят за область средних значений (М), то есть не достигают критерильных (N) значений. Рассмотрим особенности представлений родителей об эмоциональной стороне взаимодействия по содержательным блокам. Первый блок (чувствительность) отражает особенности восприятия, распознавания эмоционального состояния партнера взаимодействия и включает такие характеристики, как способность воспринимать состояние ребенка и понимать причины данных состояний, а также способность к сопереживанию. Анализ полученных данных показывает, что родители легко распознают эмоциональное состояние своего ребенка. Показатели таких характеристик, как понимание причин состояния ребенка (3,9) и способность к сопереживанию (3,517), у родителей выше средних значений (М). Из этого следует, что родители чувствительны к эмоциональному состоянию детей, понимают причины различных эмоциональных переживаний, способны сопереживать своему ребенку.

Второй содержательный блок (эмоциональное принятие) отражает характер реагирования взрослых на то или иное состояние ребенка и раскрывается с помощью следующих характеристик: чувства, возникающие у взрослого во взаимодействии с ребенком (3,9); безусловное принятие (3,84); отношение к себе как к родителю (3,78); преобладающий эмоциональный фон взаимодействия (3,66). Все вышеперечисленные характеристики имеют показатели выше среднего значения (М). Это свидетельствует о том, что взаимодействие родителей с детьми дошкольного возраста характеризуется положительными чувствами, наличием эмпатии, благоприятным эмоциональным фоном, принятием ребенка и положительным отношением к себе как к родителю.

Поведенческие проявления (третий блок), являющиеся интегративными характеристиками эмоциональной стороны взаимодействия, представлены стремлением к телесному контакту (4,24); оказанием эмоциональной поддержки (3,86); ориентацией на состояние ребенка при построении взаимодействия (3,22); умением воздействовать на его состояние (3,78). Из этого следует, что матери выше всего оценивают свое стремление к телесному контакту, испытывают положительные чувства во взаимодействии с ребенком, стремятся к близкому контакту с ним. Они достаточно хорошо знают особенности ребенка, умеют распознавать его состояние, понимают его чувства. Однако ряд характеристик, показатели которых получили относительно низкое значение, делают картину не столь благополучной. Например, на фоне представлений матерей о высоко развитой способности распознавать эмоциональное состояние ребенка настораживает низкая степень их ориентации в этом состоянии при построении взаимодействия – показатель по данной шкале получил самое низкое значение (3,22). Можно предположить, что, хорошо понимая состояние ребенка, родители не всегда учитывают его, а гораздо чаще ориентируются на собственное состояние, настроение и требования. Возможно, это происходит в силу того, что, движимые идеей воспитания, родители часто недооценивают возрастные и индивидуальные особенности ребенка. Низкие показатели отмечаются у родителей и по таким шкалам, как эмоциональный фон (3,72), эмпатия (3,52) и умение воздействовать на состояние ребенка (3,78). Из этого следует, что, не всегда понимая и разделяя чувства ребенка, родители редко выражают солидарность детским проблемам, не видят необходимости и не умеют помочь в их решении. Они считают себя достаточно компетентными, хорошо понимающими причины состояний ребенка, однако не умеющими воздействовать на них.

Таким образом, высоко оценивая свою способность воспринимать состояние ребенка (максимальный балл), родители не ориентируются на состояние ребенка в ситуации взаимодействия (минимальный балл). В целом взаимодействие в диаде складыва-

ется благоприятно, о чем свидетельствует положительный эмоциональный фон. Однако явно прослеживается тенденция воспринимать ребенка в качестве объекта воздействия, подчинять его личным планам и собственному настроению, не воспринимая его как равноправного партнера взаимодействия. Причем игнорирование эмоционального состояния ребенка происходит не в силу испытываемых родителями сложностей распознавания этого состояния, а под влиянием убежденности в необходимости осуществления своей воспитательной функции.

Обратимся к результатам, полученным при работе с педагогами. Характеристики первого блока, чувствительности, у педагогов имеют следующее количественное выражение: способность понимать состояние ребенка – 3,88; понимание причин состояния – 3,8; способность к сопереживанию – 3,39, т.е. выше критериальных значений (N), следовательно, полученные показатели находятся на среднем уровне. Педагоги чувствительны к эмоциональному состоянию детей, понимают причины различных эмоциональных переживаний, способны сопереживать.

Характеристики второго содержательного блока, эмоционального принятия, у педагогов имеют следующие количественные выражения: чувства, возникающие у взрослого во взаимодействии с ребенком, – 4,017; безусловное принятие – 3,536; отношение к себе как к педагогу – 3,982; преобладающий эмоциональный фон взаимодействия – 4,169. Все вышеперечисленные характеристики, кроме безусловного принятия, имеют значение выше среднего (M). Это свидетельствует о том, что взаимодействие педагогов с дошкольниками характеризуется положительными чувствами, возникающими в ситуации взаимодействия, благоприятным эмоциональным фоном, проявлением эмпатии. Можно предположить, что отношение педагогов к ребенку не всегда является безусловным и зависит от ряда условий: поведение, внешние данные или проявления характера.

Поведенческие проявления у педагогов имеют следующие значения: стремление к телесному контакту – 3,86; оказание эмоциональной поддержки – 3,97; ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия – 2,92; умение воздействовать на его состояние – 4,13. Такие интегративные характеристики взаимодействия взрослого с ребенком, как оказание эмоциональной поддержки, умение воздействовать на состояние ребенка, у педагогов выше средних значений (M). Способность взрослого разделять переживания ребенка делает невозможным игнорирование его состояний и потребностей при построении взаимодействия, позволяет найти нужные средства влияния на эмоциональное состояние, то есть способность к эмпатии становится залогом эффективности эмоционального взаимодействия. Несмотря на то, что показатели по шкале «эмпатия» ниже среднего, педагоги уверены в своем умении воздействовать на состояние и оказывать эмоциональную поддержку ребенку.

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что ведущая роль во взаимодействии принадлежит взрослому, который целенаправленно его организует, направляет, подчиняя конкретной цели. Можно констатировать, что наряду с умением взрослых распознавать состояние ребенка и выявлять его причины как родители, так и педагоги далеко не всегда ориентируются на эти состояния при построении взаимодействия. По сравнению с родителями, педагоги чувствуют себя более компетентными и уверенными, полагая, что они способны воздействовать на эмоциональное состояние ребенка и оказывать ему эмоциональную поддержку.

Интересен тот факт, что показатели степени выраженности всех характеристик эмоциональной стороны взаимодействия относительно критериальных значений у родителей выше, чем у педагогов. Если сопоставить степень выраженности характеристик относительно друг друга, то у педагогов показатели эмпатии, безусловного принятия ниже, чем у родителей. По таким характеристикам, как преобладающий эмоциональный фон, оказание эмоциональной поддержки и умение воздействовать на состоя-

ние ребенка, показатели у педагогов выше, чем у родителей. На основании этого можно утверждать, что представления об эмоциональной стороне взаимодействия у родителей и у педагогов различны, хотя разница в средних баллах по шкалам не очень велика. Следует отметить, что показатели степени выраженности характеристик у педагогов по таким значимым шкалам, как безусловное принятие, стремление к телесному контакту, ниже средних нормативных показателей, что может свидетельствовать о наличии дефицита данных характеристик эмоциональной стороны взаимодействия у педагогов.

Система взаимоотношений во взаимодействии включает в себя не только отношение к партнеру, но и отношение к себе. Негативное отношение к себе приводит к раздражению, стремлению избегать близкого контакта, взаимодействия, притупляет чувствительность, создает неблагоприятный фон взаимодействия. Показатели по шкале принятие себя у педагогов выше, чем у родителей, из чего можно предположить, что в процессе взаимодействия с ребенком педагоги чувствуют себя более компетентными. Это подтверждают и высокие показатели по таким шкалам, как умение воздействовать на состояние ребенка и умение оказать ребенку эмоциональную поддержку.

Для подтверждения либо опровержения выявленных различий в репрезентации эмоциональной стороны взаимодействия с ребенком у родителей и педагогов был использован F-критерий Фишера. Данный критерий был выбран потому, что он может быть применен при выявлении различий в уровне исследуемого признака в условиях двух выборок респондентов. F-критерий Фишера является параметрическим критерием и используется для сравнения дисперсий двух вариационных рядов. В результате статистической обработки была отвергнута гипотеза о равенстве генеральных дисперсий на уровне значимости 0,05 в отношении следующих характеристик: чувства, возникающие у взрослого во взаимодействии с ребенком, стремление к телесному контакту, оказание эмоциональной поддержки. Таким образом, родители во взаимодействии с ребенком в значительно меньшей степени, чем педагоги, ориентированы на оказание эмоциональной поддержки. Интересен тот факт, что получены различия в представлениях значимых взрослых только в двух содержательных блоках – эмоциональное принятие и поведенческие проявления. В представлениях о чувствительности во взаимодействии родителей и педагогов с детьми дошкольного возраста статистически значимых различий не выявлено, следовательно, особенности восприятия и распознавания эмоционального состояния ребенка дошкольного возраста значимыми взрослыми не имеют существенных различий.

Таким образом, изучение эмоциональной стороны взаимодействия родителей и педагогов с детьми дошкольного возраста позволило выявить как позитивные, так и негативные репрезентации характеристик данного процесса. Данные, полученные в процессе исследования, позволяют утверждать, что родители чувствительны к эмоциональному состоянию детей, понимают причины эмоциональных переживаний ребенка и способны сопереживать ему. Взаимодействие родителей с детьми дошкольного возраста характеризуется положительными чувствами, наличием эмпатии, благоприятным эмоциональным фоном, принятием ребенка и положительным отношением к себе как к родителю. Родители высоко оценивают свое стремление к телесному контакту, испытывают положительные чувства во взаимодействии с ребенком, стремятся к близкому контакту с ним. Негативным моментом является нежелание родителей учитывать эмоциональное состояние ребенка, преобладающая ориентация на собственное состояние, настроение и требования. Не всегда родители, понимая и разделяя чувства ребенка, выражают солидарность детским проблемам и не всегда умеют помочь в их решении. Данные изучения представлений педагогов об эмоциональной стороне взаимодействия свидетельствуют о том, что педагоги чувствительны к эмоциональному состоянию детей, понимают причины различных эмоциональных переживаний, способны сопереживать

ребенку. Несмотря на то, что педагоги уверены в своем умении оказывать эмоциональную поддержку ребенку и влиять на его эмоциональное состояние, показатели по шкале «эмпатия» у педагогов ниже средних значений.

Данные, полученные в процессе исследования, направленного на изучение представлений родителей и педагогов об эмоциональной стороне взаимодействия с ребенком, позволяют сделать следующие выводы:

1. В теоретическом плане проблема изучения эмоциональной стороны взаимодействия значимых взрослых с детьми проработана недостаточно; отсутствует единый подход к пониманию содержательных характеристик особенностей эмоциональной стороны взаимодействия значимых взрослых с ребенком-дошкольником.

2. При изучении особенностей эмоциональной стороны взаимодействие педагога с ребенком могут быть использованы характеристики, разработанные для описания эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия.

3. Представления об эмоциональной стороне взаимодействия с ребенком у родителей и педагогов имеют ряд различий. Степень выраженности всех характеристик эмоциональной стороны взаимодействия у родителей выше, чем у педагогов. При этом педагоги считают себя более компетентными и уверенными по сравнению с родителями, полагая, что способны влиять на эмоциональное состояние ребенка и оказывать ему эмоциональную поддержку.

4. Данные исследования репрезентации эмоциональной стороны взаимодействия с ребенком у значимых взрослых позволяют говорить о некотором тождестве представлений родителей и педагогов. В целом эмоциональное взаимодействие складывается благоприятно, о чем свидетельствуют положительные чувства родителей и педагогов, возникающие в процессе взаимодействия, и общий положительный эмоциональный фон. Отмечено, что как у родителей, так и у педагогов прослеживается тенденция воспринимать ребенка в качестве объекта воздействия, не воспринимая его как равноправного партнера взаимодействия. Причем игнорирование эмоционального состояния ребенка происходит не в силу испытываемых взрослыми сложностей распознавания этого состояния, а под влиянием убежденности в необходимости осуществления своих воспитательных функций. Описанные особенности репрезентации эмоциональной стороны взаимодействия с ребенком у взрослых свидетельствуют о необходимости развития профессиональной компетентности педагогов и повышения психолого-педагогической грамотности родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коломинский, Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Минск : Універсітэцкае, 1999. – 316 с.
2. Сенько, Т.В. Диагностика и коррекция личностного поведения / Т.В. Сенько. – Минск : Карандашев, 1998. – 272 с.
3. Валитова, И.Е. Концептуальные основы взаимодействия взрослого и ребенка / И.Е. Валитова // Проблема взаимодействия в исследованиях философов, психологов, педагогов. – Брест : Изд-во БрГУ, 1997. – С. 79–83.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2002. – 456 с.
5. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2004. – 320 с.
6. Психология эмоций. Тексты / под ред. К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 304 с.

7. Захарова, Е.И. Опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия / Е.И. Захарова // Семейная психология и семейная терапия. – 1997. – № 1. – С. 67–77.

8. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с.

9. Подпругина, В.В. Ментальные репрезентации эмоций у учащихся общеобразовательной школы и школы искусств / В.В. Подпругина, И.В. Блинникова // Психологический журнал. – 2002. – № 3. – С. 31–44.

Nichiporuk E.A. The Parents' and Pedagogues' Representation of the Emotional Side of the Cooperation with Children of Preschool Age

In this article there have been made an attempt to reveal the peculiarities of the representation of the emotional side of cooperation between parents and pedagogues with a child of late preschool age. In the theoretical approach the problem of examination of the emotional side of cooperation between the significant adults with children have been worked out not enough. There is no single approach to understanding of substantial features of peculiarities of the emotional side of cooperation between the significant adults with a child of preschool age. According to the materials of empirical research it's obvious that different characteristics which have been worked out for the description of emotional side of the «child/parent» model of cooperation can be used during the examination of the peculiarities of the emotional side of cooperation between the pedagogue and a child. The findings allowed to reveal the peculiarities of the representation of the main characteristics of the emotional side of the cooperation between the child of preschool age with both parents and pedagogues. It's showed that the notion of the emotional side of cooperation of parents and pedagogues has a number of differences; the degree of manifestation of all characteristics of the emotional side of parents' cooperation with a child is higher then pedagogues have. It's stated the necessity of search of the way of development of the pedagogues' professional competence and increase of parents' psychoeducational competence.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 02.03.2013

УДК 159.923

*Н.Д. Джига***ОСОЗНАННОЕ СТРЕМЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ
К САМОРЕАЛИЗАЦИИ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ
СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье излагается акмеологическая концепция созидания и самосозидания продуктивного субъекта образования. Она включает развитие нестандартного мышления, оперативного интеллекта, творческих, коммуникативных, организаторских и духовных способностей, мотивацию жизнедеятельности, требующих участия интеллектуальных функций, управления – соуправления – самоуправления, устойчивой направленности и профессиональной пригодности, конкурентоспособности, самосовершенствования и саморазвития путем самореализации своих потенциальных возможностей, целесуществления, мотивации достижений, креативности в процессе саморазвития, саморегуляции, подтвержденных корреляционным, факторным и кластерным анализами.

Введение

В условиях нестабильности современного социума актуализируется осмысление акмеологической ориентации на поиск новых возможностей и путей достижения вершин продуктивности созидательной деятельности во всех сферах жизни современного общества. Возникающее хаотически структурируемое, дестабилизированное состояние общества не только полагает повышенную активность субъектов образования, но и ставит задачи ответственности за поиск целесообразного выбора в направленности созидющего действия, а поэтому полагает актуализацию проблемы развития созидательной деятельности субъектов образования, что может обеспечить оптимальные пути саморазвития, постоянное самосовершенствование, раскрытие реальных и потенциальных возможностей самореализации и потребность в переходе через себя сегодняшнего (от «Я-реальное» к «Я-будущее» и «Я-профессионал»).

Акмеология созидания продуктивного субъекта образования

Для более подробного обсуждения предмета научных исследований предварительно выясним генезис и особенности его исходных понятий. Акме (от гр. *акме* – вершина развития человека) – это вершина развития индивида, личности, субъекта деятельности, его высшие достижения в жизненном пути, оптимальная самореализация. Созидание – это преобразовательная деятельность разных уровней продуктивности, подчиненная заранее сформулированным требованиям и обеспечивающая социально-полезные духовные продукты в свойствах субъектов образования. Это регулируемая сознанием творческая активность и продуктивность самореализации природных потенциалов в создаваемых духовных продуктах, одна из естественных форм реализации потребности в поиске самоутверждения и признания другими. Созидание опирается на отражение в психологии, но им не исчерпывается. Созидание – жизненно важная проблема и задача акмеологии, оперирующая понятиями: образ-результат, акмецелевые стратегии воплощения образа-результата в продукт, направленность, антиципация (предвосхищение), интеграция, дифференциация, критерии качества продукта, уровень и факторы успеха/неуспеха продуктивности субъекта образования созидательной деятельности.

Акмеология созидания развивает субъекта образования, направленного на решение учебно-познавательных и профессиональных задач в самодвижении к продуктивности самосозидания. Субъекты образования (руководители, преподаватели, родители, психологи, аспиранты, студенты, учащиеся, слушатели переподготовки кадров) реализуют будущее, превращая его в свое настоящее, обеспечивая новое пространство развития. Духовный продукт субъектов образования определяется как новообразование и фун-

кционирует на трех уровнях: физическом, психическом и акмеологическом [1; 4]. Продуктивный субъект образования – это компетентно состоявшаяся личность, обладающая системой сформированных профессиональных компетентностей, значимых для конкретного вида профессий. Духовные способности – это способности понять, оценить и изобразить других людей в своем творчестве, проявление интеллекта и духовности личности, позволяющие совершить это восхождение, этот акт постижения и созидания.

Формирующий эксперимент по развитию интеллектуальных функций, коммуникативных, организаторских способностей и решению нестандартных ситуаций

Экспериментальные исследования проводились на протяжении 1986–2012 гг. Первый этап эксперимента относится к 1986–1998 гг. и заключался в изучении совместной работы в системе «семья – школа – Дрогичинский межшкольный учебно-производственный комбинат» (МУПК). Проводившаяся системная работа по обучению психолого-педагогическим, техническим, сельскохозяйственным, экономическим, медицинским, юридическим специальностям средствами новых образовательных программ с учетом индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей самореализации (при личном участии доктора психологических наук профессора А.С. Растунова) с целью развития созидательной деятельности учащихся 7–11 классов и специалистов-аграриев повысила результативность развития созидательной деятельности субъектов образования, мастерство преподавателей экспериментальных групп и самих обучающихся [2; 3].

Исследование включало четыре стадии прикладного решения проблемы лонгитюдным методом. Первая стадия – эмпирические, экспериментальные, пилотажные исследования высоко-, средне- и малопродуктивных результатов работы преподавателей, мастеров производственного обучения, направленной на созидание духовных продуктов в себе самих и в свойствах субъектов образования. Вторая – опытное внедрение акметехнологий. Третья – решение нестандартных (проблемных) ситуаций, управление – самоуправление – самоуправление созидательной деятельностью субъектов образования, формирование конкурентоспособности, направленности и профпригодности. Четвертая – развитие созидательной деятельности в системе образования: БГПУ, БГУ, БГАТУ, ГрГУ – школы Минска и Гродно при помощи программ, тренингов самосовершенствования, круглых столов и семинаров, деловых игр, активных и рефлексивных компетенций, решения нестандартных ситуаций [2–5].

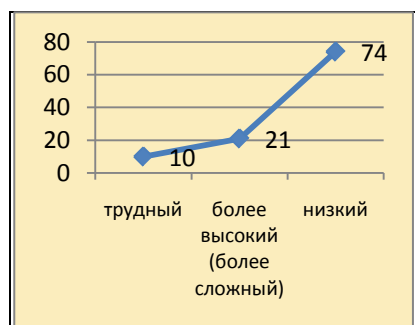
Вначале методом компетентностных судей были ранжированы преподаватели по уровням продуктивности. При выборке 157 преподавателей только от 1 до 7% были отнесены к высокопродуктивным, 12% к среднепродуктивным, а 81% к малопродуктивным [3–5]. Изучался и внедрялся отечественный и зарубежный опыт на практике: работа школы Б.Г. Ананьева и непосредственно развитие педагогической деятельности и способностей по методикам Н.В. Кузьминой [1]. Благодаря использованию образовательных технологий повысилась результативность созидательной деятельности: 18% были отнесены к высокопродуктивным, 20% к среднепродуктивным, а 52% к малопродуктивным. Выяснилось, что только высокопродуктивные преподаватели способны созидать духовные продукты в себе самих и в обучаемых до 80%, развиваясь при этом сами и развивая продуктивного субъекта образования.

Второй этап исследования (1999–2006 гг. и 2011–2012 гг.) проводился со студентами II–V курсов БГПУ, БГАТУ и ГрГУ (n = 105 в экспериментальных и n = 105 в контрольных группах) и показал связь интеллектуальных функций и структурообразующих компонентов акмеологической концепции с созиданием. Сравнительные исследования проводились со II по V курс лонгитюдным методом. Результаты внедрены и апробированы в Гродненском государственном университете имени Я. Купалы, БГУ (гуманитарный факультет) и Смольном университете Российской академии образования.

Цель первого этапа была в выявлении первичного уровня и взаимосвязи интеллектуальных функций, коммуникативных, духовных способностей, решения нестандартных ситуаций с созиданием. В результате увеличилась гибкость и подвижность мыслительных процессов, быстрота понимания, логичность и самостоятельность, быстрота и точность запоминания, логичность, сообразительность, самостоятельность мышления и способность к управлению – соуправлению – самоуправлению, скорость переключения внимания, работоспособность при постоянной тренировке в условиях активного учебно-профессионального развития созидательной деятельности субъектов образования. Этому способствовало решение нестандартных ситуаций и работа по расширению объёма внимания, развитию краткосрочной памяти, речи и расширению полей зрения по методике «Таблицы Шульте», Горбова «Красно-черная таблица», «КОС-2» [4].

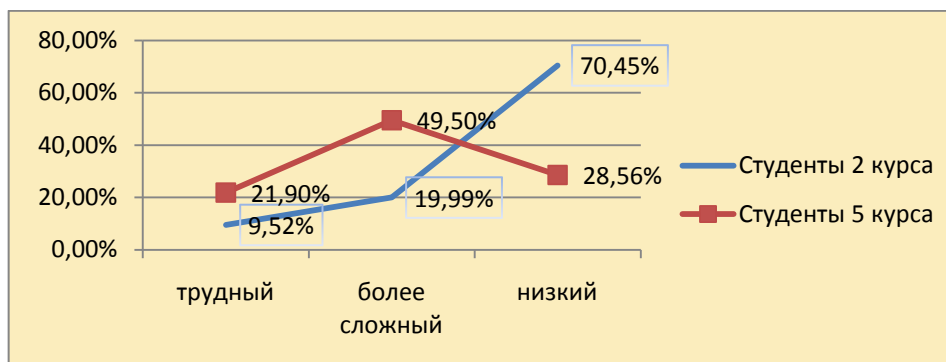
В итоге улучшились показатели времени и уменьшилось количество допускаемых ошибок. Возникла необходимость обучить самопознанию и адекватной самооценке созидания с помощью составления индивидуальной программы осознанной саморегуляции созидательной деятельности субъектов образования, которая эффективна для каждого индивидуально, так как позволяет формировать стремление к самосовершенствованию и мотивирует саморазвитие и самореализацию [4].

Цель второго этапа заключалась в выявлении взаимосвязи созидания и развития средствами акме-технологий. При этом использовались методики: психологическая практика в вузе (Н.Д. Джига, В.И. Гурина), ситуации по нестандартному мышлению, развитию интеллекта (П. Слоун и Мак Хейл, К. Рассел, Э. Харшман, М.А. Кремень) [4]. Нестандартные ситуации распределены по 3 уровням (низкий, более сложный и трудный); определена взаимосвязь с созиданием, составлены графики (рисунки 1, 2).



Рисунік 1 – Узроўні ствараўдзіння (2 курс) Рисунік 2 – Узроўні ствараўдзіння (5 курс)

Особое внимание уделялось решению проблемных ситуаций предстоящей созидательной деятельности, их анализ, дифференцированное решение от низкого уровня ситуаций к более сложному. Выявлена динамика развития созидания (рисунік 3).



Рисунік 3 – Сравнительны аналіз дынамікі развіцця ствараўдзіння

Обнаружена и корреляционно доказана связь развития интеллектуальных функций, постоянного решения нестандартных ситуаций с созиданием (рисунок 4).

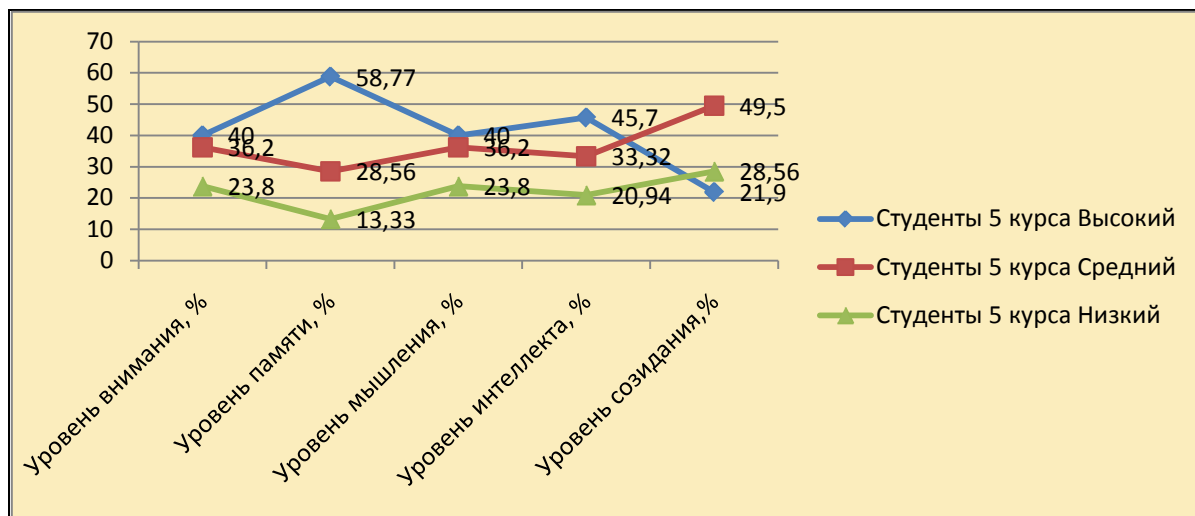


Рисунок 5 – Развитие уровня созидания и интеллектуальных функций (5 курс)

Выявлена взаимосвязь трудного уровня решения нестандартных ситуаций и созидания: положительная сильная с нестандартным мышлением ($r_s = 0,892$ при $p < 0,001$), оперативным интеллектом ($r_s = 0,869$ при $p < 0,001$). Это подтверждено критерием Стьюдента: созидание $t(104) = 22,9$ при $p < 0,0001$ (2 курс = 3,5; 5 курс = 5,87); оперативный интеллект $t(104) = 22,2$ при $p < 0,0001$ (2 курс = 3,28; 5 курс = 5,78); мышление $t(104) = 21,29$ при $p < 0,0001$ (2 курс = 4,8; 5 курс = 6,8); память $t(104) = 24,44$ при $p < 0,0001$ (2 курс = 5,4; 5 курс = 7,4); внимание $t(104) = 20,46$ при $p < 0,0001$ (2 курс = 4,7; 5 курс = 6,6). Эти данные подтверждают, что есть различия, движение и развитие, а применяемые методики обладают валидностью, надежностью и достоверностью (рисунки 6, 7).

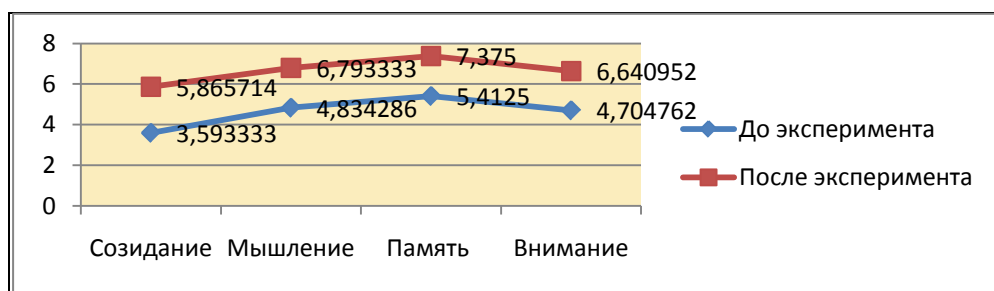
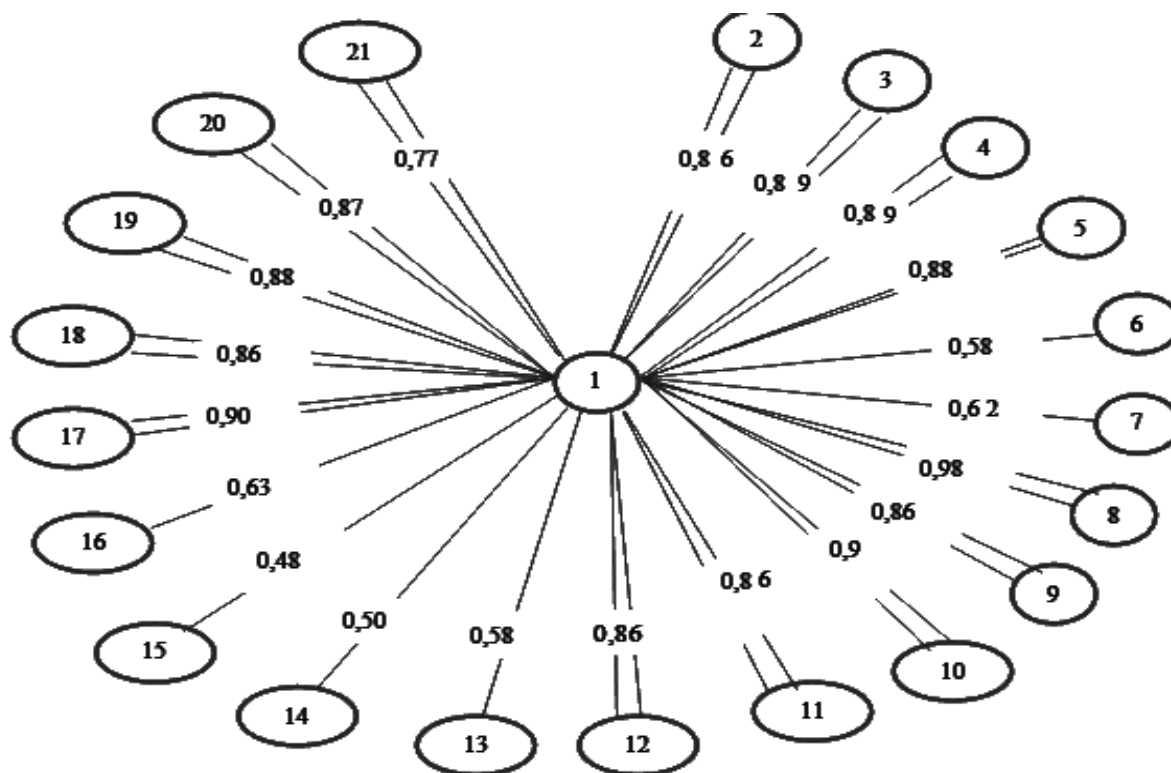


Рисунок 6 – Динамика развития созидания и интеллектуальных функций (до и после формирующего эксперимента)



1. Созидание. 2. Оперативный интеллект. 3. Нестандартное мышление. 4. Внимание. 5. Память. 6. Управление. 7. Соуправление. 8. Самоуправление. 9. Самосовершенствование. 10. Саморазвитие. 11. Сензитивность. 12. Самопринятие. 13. Контактность. 14. Познавательные потребности. 15. Креативность. 16. Профпригодность. 17. Направленность личности. 18. Коммуникативные и организаторские способности. 19. Духовные способности. 20. Самореализация. 21. Конкурентоспособность.

Рисунок 7 – Корреляция взаимосвязи с созиданием

Выявлены *положительная сильная* взаимосвязь с нестандартным мышлением ($r_s = 0,892$ при $p < 0,001$), оперативным интеллектом ($r_s = 0,869$ при $p < 0,001$), памятью ($r_s = 0,885$ при $p < 0,001$), вниманием ($r_s = 0,886$ при $p < 0,001$), саморазвитием ($r_s = 0,904$ при $p < 0,001$), самоуправлением ($r_s = 0,98$ при $p < 0,001$), самореализацией ($r_s = 0,876$ при $p < 0,001$), самосовершенствованием ($r_s = 0,861$ при $p < 0,001$), коммуникативными способностями ($r_s = 0,862$ при $p < 0,001$), духовными способностями ($r_s = 0,881$ при $p < 0,001$), сензитивностью ($r_s = 0,860$ при $p < 0,001$), спонтанностью ($r_s = 0,778$ при $p < 0,001$), направленностью личности ($r_s = 0,90$ при $p < 0,001$), конкурентоспособностью ($r_s = 0,770$ при $p < 0,001$); *положительная умеренная* с соуправлением ($r_s = 0,612$ при $p < 0,001$), управлением ($r_s = 0,586$ при $p < 0,001$), профессиональной пригодностью ($r_s = 0,631$ при $p < 0,001$), контактностью ($r_s = 0,582$ при $p < 0,001$), поддержкой ($r_s = 0,509$ при $p < 0,001$), познавательными потребностями ($r_s = 0,509$ при $p < 0,001$), креативностью ($r_s = 0,483$ при $p < 0,001$), самопринятием ($r_s = 0,437$ при $p < 0,001$) [4].

Выводы

1. Установлена взаимосвязь созидания со структурирующими конструктами акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования.

2. Субъекты образования осознанно стремились к самореализации потенциальных возможностей и самосовершенствованию, учились формулировать, решать и применять в период психолого-педагогической практики созидательные компетенции ре-

шения нестандартных ситуаций, находить новые подходы к проведению открытых уроков в школах и гимназиях в период педагогической практики, повысилось их качество.

3. Акмеология созидания продуктивного субъекта образования включает развитие реальных и потенциальных возможностей самореализации в создаваемых продуктах: оперативный интеллект; нестандартное (проблемное) мышление; духовные способности, требующие участия управления – соуправления – самоуправления; конкурентоспособности; направленность (цель, ценности, мотивация достижения, свойства личности); профессиональная пригодность; самосовершенствование созидательной деятельности всех субъектов образования. Акмеология созидания продуктивного субъекта образования рассматривает человека как индивида, личность, субъект деятельности и индивидуальности средствами учебных дисциплин.

4. Индивидуальная программа осознанной саморегуляции созидательной деятельности субъектов образования разных профессий – движение к вершинам успешности и саморазвития потенциальных возможностей и интеллектуальных ресурсов, самореализации природных потенциалов в создаваемых продуктах субъектов образования и осознанное стремление и мотивирование саморазвития, самосовершенствования созидания продуктивного субъекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования : монография / Н.В. Кузьмина. – СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – 382 с.

2. Кузьмина, Н.В. Акметехнология оценки студентами влияния акмеядра духовного продукта преподавателя в себе самом и созидание его в их свойствах для развития созидательной деятельности / Н.В. Кузьмина, Н.Д. Джига, Е.Н. Жаринова // Преподаватель 21 век. – 2011. – № 3. – С. 32–39.

3. Джига, Н.Д. Формирование профессиональной пригодности будущего специалиста : монография / Н.Д. Джига. – Минск : Зорны Верасок, 2011. – 175 с.

4. Джига, Н.Д. Психолого-акмеологическая концепция обучения созидательной деятельности субъектов образования : монография / Н.Д. Джига. – Минск : Зорны Верасок, 2011. – 280 с.

5. Джига, Н.Д. Преподаватель как субъект педагогической деятельности : учеб.-метод. пособие / Н.Д. Джига, О.В. Джига. – Минск : БГАТУ, 2008. – 308 с.

Dzhiga N.D. Conscious Striving of Education Subjects for Self-realization and Self-perfection of Creative Activity

The article describes the concept of creation and acmeologic productive subject of self-education. The author believes that it involves the development of original thinking, operational intelligence, creative, communicative, organizational and spiritual abilities, motivation, require the involvement of intelligent functions of management – co-management – self-sustained focus and professional ability, competitiveness, self-improvement and self-development, self-realization through its potential, tseleosuschestvleniya, achievement motivation, creativity in the process of self-development, self-regulation, confirmed the correlation, factor and cluster analysis.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 12.02.2013

ПАДЗЕІ

Да 75-годдзя прафесара Г.М. Малажай

М.М. Аляхновіч

НАКАНАВАНАСЦЬ РОДУ

Ёсць нешта магічнае, няўлоўна-прыцягальнае ў спеўным гучанні слова – СА-КА-ВІК... Адкрытае, але з прыхаваным, прыцішаным спадзяваннем на працяг гэтай адкрытасці і чысціні гучанне, якое на ўздыме коратка і канчаткова абрываецца: СА-КА-ВІК.

Ад чаго і адкуль такое жаданне душы і сэрца людскога на сутрэчу з ім, такім няпэўным і непастаянным, непрадказальным і свавольным, але заўсёды жаданым, поўным светлага суму і яшчэ больш светлай надзеі? Магчыма, гэта кліча-заве нас спадчыннае старажытнае славянскае наканаванне пачатку: першым сакавіцкім днём пачыналі славяне новы год, а значыць, пачыналі новы адлік у новым жыццёвым крузе.

«Нібы старонкі вечнай кнігі, гартаю дні сакавіка...» – пачаў я некалі адзін са сваіх вершаў. «Сакавік як ніколі рана // (Не бывала такога даўно) // З-за хмурынак, нібы з-за фіранак, // Сыпануў дажджом на акно. // Б'юць настойліва, б'юць зацята, // Барабанняць дажджынкі ў шкло, // Кроплі буйныя, як зярняты, // Веснавое сеюць цяпло», – леглі на паперу і гэтыя радкі.

Магчыма, у той дзень таксама ішоў па нашай зямлі дождж, сеючы ў кроплях сваіх на нясмелыя праталіны свежую цеплыню і лагоду сакавіцкага сонца, мацуючы веру і спадзеў на дабро і дабрыню. Паварот на вясну і лета – сакавік; спадзяванне на сонца, на свежы вецер нараджэння і адраджэння – сакавік. І гэта невыпадкова, гэта заканамерна, так наканавана было вялікім Родам, што ў самы светлы сугрэўны сакавіцкі час, за нейкі тыдзень да дня прыроднага раўнадзенства ўбачыла сваё першае сонца, удыхнула вясновы вецер жыцця, прагу да светлага, новага, непазнанага Галіна Мікалаеўна Малажай.

Сам зімовы, студзеньскі, заўсёды па-добраму зайздросціў нараджэнцам-веснавікам. Здавалася, іх душа і сэрца – ад сонца, ад бяздоннага неба – блакітнага і нейкага безабароннага, але адкрытага і шчырага; верылася, што іх пачатак парасткуе пад вясновым сонцам веру ў светлы працяг.

Чамусьці ў Галіне Мікалаеўне бачыў заўсёды гэтую сцішаную (ад ранняй вясны?) прагу да жыцця і працы, што з часам акрэпла, акрэслілася ў сталае разуменне і бачанне сябе сярод іншых і з іншымі: раднёй, паплечнікамі, вучнямі, паслядоўнікамі. І колькі ж сонца за свой жыццёвы круг, колькі шчырай веры і спадзявання запаліла, перадала яна ў душы і сэрцы тысячаў сваіх вучняў-настаўнікаў, колькі людзей у нашай Айчыне ажылі і жывуць верай у свой Сакавік, у наш Сакавік!

Мы неяк звыкліся, што жыццё з кожным кругам сваім дадае чалавеку няпростага адчування новых дарог, з кожным разам аддаляючы нас ад таго парога, які быў пачатак. І вельмі часта не хапае часу, каб аглянуцца на гэты парог, выверыць абраны шлях, ацаніць яго, сябе, іншых на гэтым шляху. І як добра, спакойна і ўпэўнена пачуваемся мы, калі маем на гэтай жыццёвай дарозе верныя арыенціры. Для мяне гэта Галіна Мікалаеўна Малажай – самаадданы і самаахвярны ў справе слугавання роднай мове і культуры чалавек, непаўторная і абаяльная жанчына. Шмат кругоў у адвечным руху зрабіла Сонца, памяняліся стагоддзі і тысячагоддзі, але ў свой час сакавіцкай Вясной да нас прыйшла ЯНА і вярнулася ў сваю Вясну – травеньскую.

Так няпроста, нялёгка наўпрост ісці,

Свой цярэбчы шлях і след.

Аглядаюся – мудрыя постаці.

Углядаюся – запавет.

ЗВЕСТКІ АБ АЎТАРАХ

Акуленка І.А. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дактарант кафедры матэматыкі і метотодыкі навучання матэматыкі Чаркаскага нацыянальнага ўніверсітэта імя Б. Хмяльніцкага (Украіна)

Аляхновіч М.М. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры гісторыі беларускай мовы і дыялекталогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Бабук А.В. – аспірант 3 года навучання кафедры польскай філалогіі Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я. Купалы

Бахур І.М. – асістэнт кафедры замежных моў з метадыкай выкладання Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Валітава І.Я. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры псіхалогіі развіцця Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Галуза П.Р. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры эксперыментальнай і прыкладной псіхалогіі Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я. Купалы

Джыга Н.Д. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, прафесар кафедры ўзроставай і педагагічнай псіхалогіі Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я. Купалы

Дуднікава В.Г. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт кафедры педагогікі Смаленскага дзяржаўнага ўніверсітэта (Расійская Федэрацыя)

Каропа Г.М. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры географіі Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны

Кобрый В.М. – кандыдат педагагічных навук, прафесар, дактарант кафедры агульнай педагогікі і дашкольнай адукацыі Драгобыцкага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. Франко (Украіна)

Корбут Г.С. – аспірант 3 года навучання кафедры тэарэтычнага і славянскага мовазнаўства Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Крагель К.А. – аспірант кафедры матэматыкі і метадыкі выкладання матэматыкі Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя М. Танка

Мядзвецкая А.І. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Прыступа Н.М. – магістр філалагічных навук, аспірант кафедры тэарэтычнага і славянскага мовазнаўства Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Рагаўцоў В.І. – доктар філалагічных навук, прафесар, загадчык кафедры беларускай мовы Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова

Разько П.М. – асістэнт кафедры замежных моў Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Севярын А.В. – выкладчык кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Смаль Вяч.М. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры метадык дашкольнай адукацыі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сянкевіч В.І. – доктар філалагічных навук, прафесар, загадчык кафедры беларускай і рускай моў з метадыкай выкладання Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Ульянава В.А. – старшы выкладчык кафедры дашкольнай адукацыі Баранавіцкага дзяржаўнага ўніверсітэта

Ульянава Г.Ю. – магістрант Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Фазелі Пуя – аспірант кафедры рускай мовы Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Хітрук В.В. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт кафедры педагагікі Баранавіцкага дзяржаўнага ўніверсітэта

Цяцерына Ю.У. – слухач інстытута павышэння кваліфікацыі і перападрыхтоўкі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Швед І.А. – доктар філалагічных навук, прафесар кафедры беларускага літаратурназнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Яніцкі М.І. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры беларускага літаратурназнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Яўдошына Л.І. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры беларускага мовазнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Да ведама аўтараў

Рэдкалегія часопіса разглядае рукапісы толькі тых артыкулаў, якія адпавядаюць навуковаму профілю выдання, нідзе не апублікаваныя і не перададзеныя ў іншыя рэдакцыі.

Артыкулы прадстаўляюцца на беларускай ці рускай мовах у двух экзэмплярах аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкарскага аркуша, у электронным варыянце ў фармаце Microsoft Word for Windows (*.doc; *.rtf) і павінны быць аформлены ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:

- папера фармату А4 (21×29,7 см);
- палі: зверху – 2,8 см, справа, знізу, злева – 2,5 см;
- шрыфт – гарнітура Times New Roman;
- кегль – 12 pt.;
- міжрадковы інтэрвал – адзінарны;
- двукоссе парнае «...»;
- абзац: водступ першага радка 1,25 см;
- выраўноўванне тэксту па шырыні.

Максімальныя лінейныя памеры табліц і малюнкаў не павінны перавышаць 15×23 см або 23×15 см. Усе графічныя аб'екты, што ўваходзяць у склад аднаго малюнка, павінны быць згрупаваны паміж сабой. Фатаграфіі ў друк не прымаюцца. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СВ). Забараняюцца скарачэнні слоў, акрамя агульнапрынятых.

Спіс цытуемай літаратуры павінен быць аформлены паводле ДАСТА 7.1-2003 і размешчаны ў канцы тэксту. Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары спасылак падаюцца ў квадратных дужках (напрыклад: [1, с. 32], [2, с. 52–54]). Забараняецца выкарыстанне канцавых зносака.

Артыкул уключае наступныя элементы па парадку:

- УДК;
- ініцыялы і прозвішча аўтара (аўтараў);
- назва друкуемага матэрыялу;
- анатацыя ў аб'ёме ад 100 да 150 слоў на мове артыкула (кегль – 10 pt.);
- асноўны тэкст з табліцамі, графікамі і іншымі ілюстрацыйнымі матэрыяламі, структураваны ў адпаведнасці з патрабаваннямі ВАК да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у спіс навуковых выданняў для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў;
- бібліяграфічныя спісы да артыкула ў адпаведнасці з ДАСТАм 7.1-2003;
- рэзюмэ на англійскай мове (кегль – 10 pt.) з перакладам прозвішча і ініцыялаў аўтара (аўтараў) і назвы друкуемага матэрыялу.

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- звесткі пра аўтара на *беларускай* мове (прозвішча, імя, імя па бацьку поўнацю, вучоная ступень і званне, месца працы (вучобы) і пасада, хатні адрас і тэлефон);
- для аспірантаў і суіскальнікаў – звесткі аб навуковых кіраўніках;
- рэкамендацыя калегіяльнага органа ўстановы (падроздзялення), дзе працуе (вучыцца) аўтар;
- рэкамендацыя знешняга рэцэнзента;
- экспертнае заключэнне.

Рэдакцыйная калегія часопіса праводзіць экспертызу атрыманых дакументаў і робіць дадатковае рэцэнзаванне артыкулаў. Рукапісы, аформленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегіяй не разглядаюцца.

Карэктары *Л.М. Калілец, Ж.М. Селюжыцкая*
Камп'ютэрнае макетаванне *Г.Ю. Пархац, С.М. Мініч*

Подписано в печать 03.06.2013. Формат 60×84/8. Бумага офсетная.
Гарнітура Таймс. Ризографія. Усл. печ. л. 22,78. Уч.-изд. л. 19,06.

Тираж 100 экз. Заказ № 175.

Издатель и полиграфическое исполнение
УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина».

ЛИ № 02330/277 от 08.04.2009.
224016, Брест, ул. Мицкевича, 28.