

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
М.І. Мішчанчук
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

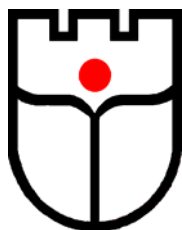
НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць два разы ў год

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

№ 1 / 2012

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
M.I. Mishchanchuk
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 Kosmonavtov, 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 / 2012

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

Гниломедова О.В. Современная белорусская литература: обострение экологической проблематики.....	5
Коптева Н.В. Дискурс-картина мира учебного модуля по иностранному языку для студентов университетов.....	13
Гладкова Г.А. Ідэйна-мастацкі аналіз літаратурнага зборніка І. Быкоўскага «Вясковыя развагі».....	20
Швед І.А. Сімволіка і функцыянальнасць зялёнага колеру ў традыцыйнай культуры беларусаў.....	26
Писарук Г.В. Современный взгляд на аргументацию в библейском тексте (на материале первого послания Петра).....	34
Іконнікава Л.У. Аднаактовыя п'есы ў станаўленні творчай ідывідуальнасці Георгія Марчука.....	43
Данилович Т.В. Взаимосвязь идеи сверхчеловека и «чисто артистической морали» в творчестве К. Бальмонта.....	49
Крохмальник А.Ю. О способах представления визуальных и кинесических речений в художественных текстах.....	54
Праневіч Г.М. Ля калыскі айчыны, альбо «Шляхціч Завальня...» Я. Баршчэўскага ў святле вучэння А. Тавянскага.....	60
Сенькавец У.А. Кампазіцыйныя адметнасці аповесці В. Жушмы «Гарэза».....	71
Яніцкі М.І. Нацыянальнае і агульначалавечае як фактары мастацкасці ў трагікамедах Андрэя Макаёнка.....	78

ПЕДАГОГІКА

Шлёмина О.А. Социальная компетентность как условие успешного профессионального самоопределения в юношеском возрасте.....	84
Александрович Т.В. Развитие творческого потенциала личности студента в процессе профессионального образования: теоретико-методологический аспект.....	92
Васильков П.С. Духовная составляющая физического воспитания учащейся молодежи.....	100
Хитрюк В.В., Троцкая Н.С. Субъектность и инклюзивная готовность будущих педагогов: к вопросу о взаимосвязи.....	108
Кирюшин И.В. Комплексный интеграционный метод обучения математическому анализу студентов физических и инженерно-технических специальностей (на примере раздела «Ряды»).....	119
Старовойтова Д.А. От интернационализации образования: к проблеме проектирования интернациональных моделей и технологий управления качеством научных исследований в сфере образования.....	128

ПСІХАЛОГІЯ

Антоновский А.В. Защитно-совладающее поведение учителя: динамика и структура.....	137
Бысюк А.С. Критерии успешности в профессиональной деятельности инженеров-метрологов.....	146
Михута И.Ю. Метрологическое обоснование тестовых заданий по оценки психофизической готовности и пригодности к профессиональной деятельности.....	153
Марченко Е.Е., Бирюкевич Е.А. Система показателей качественного анализа самооценки учащихся на границе младшего школьного и подросткового возраста.....	165
Лагонда Г.В. Экспектационный подход к психологическому анализу распада супружеских отношений.....	178
Павлов И.В. Образ отца в сознании юношей и девушек из неполных и полных семей.....	186
Покровская С.Е. Мотивационная сфера одаренных учащихся как основа их устойчивой профессиональной направленности.....	199

ПАДЗЕІ, ДАТЫ, ЮБІЛЕІ

Леванцэвіч Л.В. Дыялектны слоўнік Косаўшчыны.....	207
Звесткі аб аўтарах.....	210

INDEX

PHILOLOGY

Gnilomedova O.V. The Modern Belarusian Literature: the Aggravation of Ecological Problems	5
Koptseva N.V. Discourse World-View of a Foreign Language Educational Module.....	13
Gladkova A.A. The Ideological Literary Features in the Collection «The Village Reflection» by I. Bykovsky. 20	
Shved I.A. Symbolism and Function of Green Color in the Belarusian Traditional Culture	26
Pisaruk G.V. Modern View on Bible Text Argumentation (on the Basis of 1 Peter).....	34
Ikonnikova L.V. One-act Plays in the Formation of the Creative Individuality of Georgy Marchuck.....	43
Danilovich T.V. Relationship of the Superman's Idea and the «Purely Artistic Morality» in K. Balmont's Creative Work	49
Krokhmalnic A.U. On the Means of Visual Notion and Kinesthetic Expression in Artistic Texts.....	54
Pranevich H.M. Near Cot of Native Land, or J. Barscheuski's «Shljahcich Zavalnja...» in the Light A. Tavjanski's Teaching.....	60
Senkavec U.A. Compositional Features in the Novel «Gareza» by V. Zhushma.....	71
Janicky M.I. National and Universal as the Factors of Artistry in Andrey Makayonak's Tragicomedies.....	78

PEDAGOGY

Shljomina O.A. Social Competence as Condition of Successful Professional Self-identity in the Period of Adolescence.....	84
Aleksandrovich T.V. The Development of Student's Creative Personality Potential in the Process of Professional Education: Theoretical and Methodological Aspects.....	92
Vasilkov P.S. Spiritual Constituent of Physical Training Education of Students.....	100
Khitruc N.S., Trotskaya V.V. Subjectivness and Inclusive Readiness of Future Pedagogues: about their Interconnection	108
Kiryushin I.V. Complex Integration Method of the Training in Mathematical Analysis for Students of Physical and Engineering Specialties (on example of the section «Series»).....	119
Staravoitava D.A. From Internalization of Education: to the Problem of Creation of International Models and Technologies in Qualitative Control in Educational Scientific Research	128

PSYCHOLOGY

Antonovsky A.V. Protective-coping Behavior of a Teacher: Dynamics and Structure	137
Bysiuk A.S. Personal Preconditions of Successfulness of Professional Activity of Engineers-metrologists	146
Michuta I.J. Metrological Substantiation of Test Tasks on Estimations of Psychophysical Readiness and Suitability to Professional Work	153
Marchenko E.E., Birukevich E.A. The System of Quality Indicators of the Self-esteem of Students on the Border of Primary School and Junior Teens Age.....	165
Lagonda G.V. The Expectant Approach to the Psychological Analysis of Marital Relations Decay.....	178
Pavlov I.V. Father-image in the Consciousness of Young People from One- and two-parent Families	186
Pokrovskaya S.E. Motivational Sphere of Artistically Gifted Students as the Basis of their Professional Orientation	199

EVENTS, DATES, JUBILEES

Levantsevich L.V. Dictionary of the dialect of Kosava region	207
Information about the authors	210

УДК 821.161.3: 502.1 ББК 83.3 Бел.

О.В. Гниломедова

СОВРЕМЕННАЯ БЕЛОРУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА: ОБОСТРЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ

Статья посвящена проблеме экологии и отражению ее в современной белорусской литературе. Автор статьи анализирует произведения В. Карамазова, А. Жука, В. Козько и др. и приходит к выводу, что у героев «экологических» произведений реакцией на подавление природного начала становится внутренний раскол личности, возникает чувство вины, стремление найти выход из создавшейся ситуации. Писатели осознают «диссонансы» природы как негативные последствия научно-технической революции, и это будит художественную фантазию, усиливает внимание к современнику, заставляет искать нового героя и новые формы.

Человек и природа – вечная тема мировой литературы, которая на всем протяжении своего развития в большей или меньшей степени, осознанно или интуитивно всегда ощущала свое призвание участвовать в регулировании широкого спектра отношений между человеком и природой, содействуя тому, чтобы эти отношения носили гармоничный характер. Природа – арена проявления человеческого бытия, во все времена она одаривала человека животворной силой и любовью к жизни.

Белорусская литература второй половины XX в. стремится подняться на тот уровень, который содействовал бы ее универсальному назначению. В этом случае она обращается не только к бытовым деталям, описаниям и подробностям, что происходит в действительности, но и к универсальным архетипам образного мышления: мифу, легенде, крупным философским обобщениям, анализу человеческой сущности. Писатели также все больше внимания обращают на нравственное чувство, память, опыт человека. В этом отношении литература, как в свое время Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстой, придерживается мысли, что прогресс науки и техники, не соединенной с развитием духа, не делает человека счастливым, что развитие человеческого сознания генетически связано с глубинами народной жизни, окружающим миром природы. В этом, думается, и заключается идейное содержание романа В. Карамазова «Пуща» (1979), в котором отношение человека к природе включается не только в сферу этики, но и в его общий духовный потенциал. Это дума о лесе и одновременно художественно-психологическое исследование традиционной для белорусской литературы лесной темы. «На долю белорусского защитника зеленого друга, – пишет о В. Карамазове и его романе литературовед А. Яскевич, – выпал особенно кризисный период природопользования, который потребовал в конкретных условиях выработки экологической философии, в конце концов, создания новой этики взаимоотношений человека с природой. В масштабе этой не только художественной, но и философской, научной задачи и должен оцениваться роман «Пуща», как первая удачная попытка крупноэпического освоения природозащитной проблематики в национальной литературе» [1, т. 4, с. 579]. И с этим следует согласиться.

Действие в «Пуще» происходит в одном из отдаленных районов Беларуси, затерявшемся в лесной глухомани южной части Могилевщины. Писателя занимает живое общение человека с окружающим миром, со своим временем и друг с другом. Ему душевно близка лесная тема. Герой прозы В. Карамазова в природе, в «пуще» видит свое отражение; она является источником и стимулятором вечного процесса созидания, развития и обновления нравственных первооснов человеческого существования на земле.

Главные герои романа – лесничий Волошка и директор лесхоза Зимовец – представляют две противоборствующие моральные силы, две принципиально различные позиции в понимании долга, справедливости, добра и зла. Волошка – рыцарь леса, он считает, что человеческий труд должен помогать пуще восстанавливать свои силы и энергетику, отнимаемые у нее человеком на протяжении долгой истории их неравноправных взаимоотношений. Лес для него, как и вся природа, – живое существо. Волошка глубоко чувствует времена года, что видно хотя бы из такой зарисовки: «Штосці незвычайнае рабіла вясна з душою. І не толькі з яго, Валашкавай. Ён быў упэўнены, што душа ёсць у дрэва, звера, птушкі, яшчаркі; кожны лясны гук здаваўся яму не толькі голасам фізічнай істоты, колькі крыкам душы, і калі Барын (лось – О.Г.) шукаў збавення ад налітых цяжарам і бодем рагоў, пакутліва, увесь у белай пары, збіваў іх, дык Валашка ведаў, што гэтага просяць не столькі цела аленя, колькі яго душа, якая развіталася з задоўгай нудотай і стомаю, абуджалася да новых дзён. Гэтак разумеючы неспакой аленя, усёй прыроды, Валашка адчуваў: тое самае робіцца з ім, чалавекам. Глядзеў на аленя, а адчуў і разумеў сябе, лепей бачыў, што не адны лясныя турботы гналі яго з канторы ў лес – гналі вясна і душа» [2, с. 215].

По-другому рассуждает Зимовец. Он администратор, а по отношению к лесным богатствам – потребитель, хотя якобы и печется о государственных интересах, совершая хищническую вырубку дубовой рощи. «Адно мора вычарпаем, другое нальём. Цяпер гэтакая сіла! Чалавек цяпер усё можа! Уладыка!» [2, с. 369]. Зимовец не любит рассуждать, ему заранее все ясно: «Я строгі з людзмі, – говорит он. – У мяне з імі няма панібратства. Толькі работа. Загад і яго выкананне».

Изображение флоры и фауны так или иначе связано с показом внутреннего мира человека и характерных социально-нравственных процессов и тенденций. Волошка говорит в беседе с Андреем, учившемся на таксатора в Минске: «Я хачу, каб пушчы хоць пакрысе, паступова вяртаць яе гістарычныя каштоўнасці. Лепшыя бары, дубровы, ельнікі. А дзе у нас ліпавыя падлескі, гаі – адвечныя сувязныя паміж барамі і дубровамі, спадарожнікі здаровага лесу? Бярэзнік расце там, дзе ўчора шумеш бор. Дзе секлі яліну – ды якую яліну! – там сцяною высыпалі альхі ды асіна. Шэрай альхі – сотні гектараў!» [2, с. 85]. Желая помочь лесу, Волошка трудится над изобретением новой машины для качественной посадки саженцев.

Один из самых колоритных и удачных образов романа – дед Горох, приросший к лесу всем своим существом. В этом добром и мудром человеке отразилась историческая летопись пуши и всего края. Через этот образ писатель приобщает читателя к вечному, вневременному. Он воспринимается как посланник природы, связующее звено между ней и материальным миром людей. Под стать ему лесник Макар Курнопа, выгоняющий лосей из леса, в котором вот-вот начнется на них охота, в поле, где затеряются их следы, а также Настя Голубева, Митька, другие.

В «Пуще» В. Карамазова встречаются до панорамности развернутые описания природы, лесных пейзажей и интерьеров, каких, может быть, не встретишь у американских авторов, но они уместны и необходимы. Картины природных ландшафтов чаще всего передаются через восприятие персонажей, как, например, через восприятие лесной жительницы Насти Голубевой.

«Наогул, першая вясновая цяплынь – дзесці красавік, пачатак мая – неслі Насці пакуты. Яны ішлі да яе ад таго руху ў прыродзе, які яна чула і бачыла вакол сябе. Ад руху новай крыві і душы – у зверах, птушках, травах, дрэвах, людзях. З гадамі Насця заўважыла, што прырода круглы год, ад высны да вясны, жыве без спешкі, спакойна, немітусліва, на сонцы буяе тое, што павінна буяць, памірае тое, што павінна памерці, і ўсё, што лесам наканавана зрабіць, прырода робіць докладна, сумленна, зноў жа, нетаропка. Але была пара, нейкія месяц ці два, калі яна паводкаю вырывалася

з прывычных берагоў спакою, калі яе апаноўвала прага хуткапыннага жыцця, калі, быццам апамятаўшыся пасля зімовай спячкі, усё роўна яе спалохаўшыся, што нешта незвычайнае не паспее зрабіць, яна раптам налівалася жыватворнымі сіламі, абуджала зямлю і неба ўсімі сваімі галасамі, рухамі, фарбамі, песнямі. У траў, дрэў, кветак самы грай пачынаўся пазней, пасля таго, як сплываў снег і ўсталёўваліся цўплыя, паспраўднаму вясновыя дні, а ў звяроў і птушак – раней, калі на драмняках яшчэ ляжаў снег, праймаў сівер і сонца не мела той смеласці, каб сагрэць жывое. У гэта паспешлівае, амаль шалёнае жыццё прырода кідалася, адчуўшы, што настаў час даць свету новае пакаленне звяроў, птушак, матылёў, дрэў, траў, адчуўшы прагу мацярынства, свой найвышэйшы абавязак перад усім светам. Цяпер быў канец мая. Канчалася пара непаздзельнай улады мацярынства ў прыродзе. Гэтая пара заўсёды пралятала хутка, як міг» [2, с. 299]. Лес, прырода – это дом человека, его храм. К такой мысли приходит автор «Пуши».

Критикой поверхностно-потребительского отношения к природе и ее богатствам отмечено творчество А. Жука (род. в 1947 г.). В мировосприятии этого писателя мир природы и мир человеческий – одно целое, единое, что убедительно отразилось в повести «Охота на Последнего Журавля» (1982). События, отображенные в ней, происходят в обычной белорусской деревне Ольховые Криницы, где живет бывший колхозный бригадир Степан Демидчик – своеобразный деревенский мудрец, блюститель традиций и исторической памяти. Он во многом напоминает куперовского Кожаного Чулка – охотника, знатока и защитника природы. Натти Бампо и Степан Демидчик – люди разных эпох, но оба они представители народа, носители его лучших качеств, лишенных так называемого денежного интереса. Эти люди не изменили сами себе, своему человеческому происхождению, социуму, «генетике». Степан Демидчик – человек с развитым общественным сознанием, чувством личного достоинства, что и определяет его нравственную активность. Он одарён редкой чуткостью к тому, что делается вокруг, рядом, и во всем мире. Природа для Демидчика со всей своей флорой и фауной не только общее добро, которое необходимо бдительно беречь и охранять, но и среда, лоно человеческого существования, извечная его ойкумена, живое, в конце концов, существо, наделенное почти человеческими свойствами и ощущениями. «Самае лепшае, што ён ведаў і любіў у жыцці, – с волнением пишет о нем автор, – гэта было поле, якое спелым коласам хілілася, гайдалася, накачвалася хвалямі насустрэч чалавеку, быццам лашчылася да яго, хацела, каб ён паглядзіў яго сваёй далоняй...» [3, с. 147].

Параллельным планом, наплывами, идут в повести воспоминания о партизанском прошлом. Драматический след оставила война и у Степана Демидчика, но не отвернула его от людей, не погасила веры в добро, не притупила острого чувства природы. Наоборот, он испытывает благодарность и судьбе, и полю, и этим «болотинам», которые преданно прятали его от опасности.

В повести богатая поэтика: много мифологии, снов, воспоминаний. Оригинальный и весьма любопытный образ Старого бобра, в обрисовке которого автор проявил способности писателя-анималиста, наделил это маленькое существо разумным инстинктом и почти человеческой логикой. Это архетип бобрового рода, родоначальник, в поведении которого отражается разум самой природы, ее глаза. В повести обронена весьма глубокая, значительная мысль: «Так заведено в этом мире, что лес все слышит, а поле все видит». Это видит мать-природа глазами своих «жильцов».

Глубоко символичен также образ Последнего Журавля, давшего название всему произведению. В противостоянии со всевозможными «мелиораторами», уничтожающими природу, Степан Демидчик – на стороне бобров и журавлей. Он радуется, когда Старый бобер, благодаря его, Демидчика, стараниям, приводит на новое место поселения семью молодых бобров. Степан видит, до каких трагических последствий может

привести разрушение природных связей. Тема «человек и природа» в творчестве А. Жука трактуется в единстве с другими вечными темами литературы, обращенной ко всем аспектам человеческого существования, сопоставляющим то, что называют правдой бытия. Он вплотную подходит к экзистенциальным вопросам, которые когда-то со всех сторон обступили толстовского Пьера Безухова: «Что дурно? Что хорошо? Что надо любить, что ненавидеть? Для чего жить, и что такое я? Что такое жизнь, что смерть? Какая сила управляет всем?». А. Жука вновь и вновь интересуется природа человеческого счастья, нравственные муки и их преодоление, осмысление человеком самого себя, своего отношения к земле, к природе, но теперь, в 1990-е годы, писатель переводит все это в экзистенциальный ряд вечных проблем, связанных с драматизмом и трагичностью человеческого пребывания на земле.

Его городским героям свойственна рефлексия, ностальгия по прошлому, по деревне с ее полевыми просторами. Это находим, например, в рассказе «Душа над чистым полем» (1994), в котором герой пребывает в состоянии постоянного самоанализа: «Прачнуўшыся, Вечар глядзеў у столь, успамінаў і супакойваўся. Праз адчыненае акно ў пакой прыходзіў начны халадок, павяваў вецер. У яго павевах была ласкавасць валошкі, якая кранаецца твару. Потым і запахла валошкаю, а следам за гарачым пахам пакой напоўніўся водарам закрасавалага жыта. Гэта вярталася з блукання ў пакінутых палях змучаная, збалелая чалавечая душа, сущаная, як грэшнік, якому адпусцілі грахі. І таму жыццё працягвалася да новага блукання над чыстым полем, з якога душа аднойчы не вернецца» [3, с. 477].

Мир современной белорусской прозы – это преимущественно традиционный мир реализма, который, однако, не ограничивается изображением жизни в формах самой жизни, а в поэтическом смысле постоянно обогащается. Сохраняя накопленный опыт и нравственное достоинство, он, особенно в 1970–80-е годы, приобрел новые черты, стал в идейно-эстетическом плане более широким и открытым, интеллектуально насыщенным. Жизнь духа, деятельность духа как центральный сюжет, как проблема – вот вокруг чего разворачиваются писательские поиски. Писатели обращаются к мифам, легендам, используют притчевость, поток сознания, экспериментируют со временем и прочее и прочее, стремясь придать изображаемому большой философский масштаб и значение. Литература свидетельствует об изменениях в самом образе художественного мышления, о том, что сломана привычная схема «классического» сюжета, нарушен прежний баланс реальности и вымысла, намного расширился арсенал изобразительных и выразительных средств, поднимаются целые пласты языковой «целины».

На тему «человек и природа» В. Казько впервые отозвался повестью «Темный лес – тайга густая» (1973), герой которой Дядя-Коля Бажанов убегает от городской цивилизации и «технического прогресса» в тайгу. «Забыв про все, Дядя-Коля вошел в тайгу, как в обжитый, завещанный дедами и прадедами дом. И ему было уютно и на безлюдных гольцах, и в старых ущельях, его не раздражал ни гнус, ни зной, ни дождь» [99, с. 280]. В этой повести с современным сюжетом нашла поэтическое изображение роскошь доверчивого общения человека и окружающей природы и напрашивается сравнение не с К. Воннегутом, а с романтиком из XIX в. Ф. Купером. Дядя-Коля учится сам и учит других, как надо уважать природу, считаться с ней, находить пути сотворчества: «Лес и воду осваивать надо. Не покорять, а приспособлять к себе. Покоряют врагов. А мы друзей во врагов обращаем, они к нам руки тянут, а мы по ним – топором» [4, с. 301].

Второй период творчества В. Казько – белорусский, когда он возвратился из Сибирских странствий на родину и продолжил свое писательство на родном, особенно близком себе материале и на родном языке. Одно из первых «экологических» произведений В. Казько на белорусском языке – повесть «Цветет на Полесье груша»

(1978). Изображаемое в повести передается через восприятия и переживания ее героя – немого рыбака Евмена. Другой герой – «карп-производитель», наделенный человеческими свойствами и способностями, умеющий понимать окружающий мир. Писатель использует прием мифологизации, и миф значительно расширяет пределы художественного обобщения, дорастая до условно-символических форм. Есть в повести еще один образ – образ опаленной огнем груши-дички, символизирующей человеческое одиночество Евмена, обиженность судьбой. Человек и природа здесь сближены: и одно, и другое не только живые, но и мыслящие существа, и резкой границы между ними нет. Уверенность в этом подсказывает Евмену единственно верное решение – выпустить карпа на волю. Конфликт между человеком и природой разрешается, так сказать, в пользу обеих сторон.

Экологическое начало в творчестве В. Казько приобрело еще большую динамику и экспрессивность в романе «Неруш» (1981), в котором показано, насколько обостренный характер приобретает сегодня взаимодействие природы и человека. Действие происходит также на Полесье, богатом лесами и болотами, имеющими, по утверждению экологов, европейское значение. Энтузиасты НТР и плановой экономики в 1970-е годы предприняли попытку, в числе прочих масштабных проектов века, осушить Белорусское Полесье. Начинается роман традиционного для белорусской литературы описания пейзажа: «Лета састарыла зямлю, апачварыла яе твар, узарала палі і абочыны дарог глыбокімі чорнымі трэшчынамі. ...Вока чалавека, звера спатыкалася і бегла як мага далей адсюль, бунтавала, адмаўлялася прызнаць родную зямлю – шэрую, бурую, няўтульную, што не здолела адстаяць сябе, з перасохлымі крыніцамі, рэкамі, калодзежамі. Матвей Роўда адчуваў, што і сам ён высмяг» [5, с. 5].

Необходимо отметить, что пейзаж выполняет важную функцию, выступая активным действующим лицом в произведении. Все сущее в романе наделено душой, одухотворено и взаимосвязано. Символом своей земли полешуки считают аиста, «вєраць свайму суседу-буслу, прыглядаюцца да яго жыцця, прадугадліва будуць сваё жыццё і палешукі. Недарэмна мае бусел-антон і яшчэ адно імя – лелька – бог каханья і жыцця» [5, с. 7]. Матвей Ровда, центральный персонаж романа, любящий свое Полесье и ощущающий внутреннюю связь с родным местом, верит аистам, верит в то, что «прыродзе, акрамя чалавека, ніхто і нішто не супярэчыць. ...І не можа не верыць ёй чалавек, які яшчэ мае душу» [5, с. 9]. Тому, кто нарушит законы природы, рассуждает Матвей, разбурит гнездо, ждуть беды и наказания, пожара или змеи в колодце. Он сам чувствует свою вину перед аистом за слабость свою: «Схібілі мы, брат, абодва. Мо і я вінаваты ў тваёй бядзе. Знішчыў тваё балота. А такое ж добрае было балота, столькі жаб у ім крумкала-спявала, а я іх усіх разам бульдозерам згроб і эскаватарам прысыпаў. Ты прабач мне, антон. Не ведаў я, што рабіў. У калі б ведаў... усё раўно было б тое ж. табе трэба балота, жабы, а нам хлеб, бульба. Як жа нам з табой падзяліць зямлю, ка-аб табе і мне ўсяго хапала на ёй? Не ведаю, ты прабач мне, не ведаю...» [5, с. 15]. В этих строках чувствуется глубокое противоречие во взаимоотношениях человека и окружающей среды. Уже известно, что в своих средствах человек имеет власть над внешней природой, но в своих целях он скорее подчинен ей. Власть эта – теперь это очевидно – может, к сожалению, принимать характер разрушительный, если она основана только на стремлении использовать всю мощь современных орудий производства в целях ограбления природы, без тревоги о будущих поколениях, без заботы о воспроизводстве естественных ресурсов. Всесильность человека весьма относительна. Да, он стал настолько силен, что может творить вместе с природой, он способен на сотворчество, но человек остался бессилен творить природу.

Писатель нежно любит свой полесский край: в романе немало страниц, поэтизирующих его природу, историю, быт. Природа в романе носит печать духа. Ненене,

ухаживая за коровой Милкой и размышляя о жизни и мироустройстве, до сих пор удивляется, как все гармонично устроено: «Хто прадугледзеў гэта – невядома, але ён усё разлічыў, усё так разумна прыстасаваў: вясну да лета, восень да зімы, снег да вады, ваду да людзей, кожнай істоце ўстанавіў месца і прызначэнне. Тое ж самае было і з працай: сяўба, збор і ўдабрэнне. Разумнае ўдабрэнне ўсяго, што акружала чалавека, яе, Ненене, яе мужыка, іх дачку. І ёй стала радасна ад таго, што ўсё так разумна на свеце» [5, с. 21].

Природный мир связан непосредственно с ощущениями и внутренним миром полешуков: старая Ненене, Махакей и Махахеиха, Барздыка, столетний дед Демьян, молодые предстают людьми мудрыми, бесхитростными, не всегда последовательными, однако лишеными прагматизма и социальной ориентации в жизни. Их мир – это деревня Княжбор, «вёска вандроўная», поскольку стоит на болотах, а значит, на воде. Тимоха, задумываясь о первых детских впечатлениях, вспоминает, что «яго дзяцінства праходзіла больш на вадзе, чым на зямлі. Вада – першае, што ўвайшло ў яго памяць, пасля ўжо з'явіліся маці, бацька і малако» [5, с. 42]. Вада – символ текучести жизни полешуков, ее неспешности, созерцательности и подчинения природным циклам. Поэтому неудивительны фантастические рассказы о Железном Человеке, который «чаго хадзіў, чаго праг, шукаў чаго – пра тое ніхто не ведаў» [5, с. 48], и Голоске – Голоснице: «яна была як за лекарку ў Княжборы, лячыла княжборскіх дзяцей» [5, с. 48]. Жители деревни живут в гармонии с природным окружением, доверяют ему, любят, считая, что «калі ёсць на зямлі рай, няма яму лепшага месца, чым вось гэтае, дзе стаіць на беразе рачулки яго вёска Княжбор, дзе побач лес і вада, дзе недалёка возера Княжае – Княж-возера, вялікае, сівае ад чароту і гадоў сваіх» [5, с. 52].

Но цивилизация приходит в Княжбор, райское место, и наступают новые времена, времена почти тотальной мелиорации полесского края во имя популистской идеи «великого хлеба». На этой позиции стоит представитель «системы» Шахрай, министерский чиновник, ярый прагматик, карьерист с психологией потребителя, которому неведома чужая беда и чужая боль. Природа ему не нужна, потому что Шахрай (фамилия-то говорящая!) творит свой, преображенный мир, в котором природа должна посторониться, уступить и занять достаточно скромное, подчиненное положение. Шахрай с неприязнью, если не сказать, с ненавистью относится к болотам Полесья, мечтая о великом переустройстве земли. В его напоре чувствуется ярость капитана Ахава, стремящегося показать свое превосходство над природой, но покорить могучий лес оказывается нелегко: «Пайшоў Шахрай на спатканне з балотамі, пайшоў – як на вайну, і як жа лёгенька камары-камарыкі, дудары-дударыкі прабілі яго браню, аніякай пашаны і павагі, адзіны здзек толькі» [5, с. 64]. В. Казько показывает людей, стремящихся не понять, а «отменить природу». К ним и относится Шахрай.

Ему противостоит Матвей Ровда – человек самокритичный, способный к историческому мышлению, но главное, стремящийся познать законы природы, а значит, бытия: «Не было ў ім спакою і суцэльнасці, усё ўспрымалася паасобку, раздроблена: асобна дрэвы, асобна куст, асобна рэчка і птушка ў небе. А ў прыродзе ўсё было адзіным, хаця і патаемным, апаслівым» [5, с. 65]. Полешук вспоминает случай с погибшим лётчиком, самолет которого упал в болото, и оно позаботилось о нем, забальзамировало и сохранило тело. В этот момент «Мацвей упершыню адчуў вялікую літасць балота, як жывога чалавека з памяццю і розумам адчуў» [5, с. 68]. Через отношение к природе проявляется социальная и нравственная сущность человека. Он предвидит ход событий, начинает понимать, что техногенная ситуация ставит природу на грань выживания. Матвей остро ощущает свою вину за то, что в прошлом тоже приложил руку к масштабному осушению полесской низменности, переживает за содеянное. «Мелиорированное» Полесье превращается в «зону знішчэння», яростно мстящую за себя черными торфяными бурями, на-

ступлением песков, хроническими недородами, засухой: «Раўла бура, кругамі круцілі смерчы, і па крузе гэтых смерчах, бы вялі нейкі карагод, хадзілі людзі, хадзіў бусел. Хадзілі, натыкаліся на Мацвея, крычалі нешта нячутнае яму і злон, яраснае. І вецер выў і крычаў у вушы гасамі княжборцаў: – Быў лес... – Была вада... – І стала пекла. Пекла, пекла, пекла...Прэч, прэч, прэч...» [5, с. 415]. Роман содержит предостережение о будущей, грозящей человечеству мировой экологической катастрофе. В тоже время писатель верит в могучие неистребимые силы матушки-земли: «Зямля, стаіўшыся, не дазваляла, каб нехта парушаў цішыню, слухала сябе і тое, як падае першы снег. Яна ўжо рыхтавалася да сну, яна стамілася, ёй патрэбна была цішыня, каб у гэтай апавітай снегам цішыні ўпарадкаваць усё, што мела яна, назапасіць сілы, залізаць свае раны і, калі прыйдзе зноў вясна, прачнуцца адноўленай, разрадзіцца коласам і лістом, крынічкай, грыбам і ягадай, каб усяго хапіла, і не толькі людзям, але і птушкам, тым самым буслам...» [5, с. 417].

Роман «Неруш» отличается богатым поэтическим содержанием и особенностями. Все образы в произведении несут глубокую смысловую нагрузку: образ оставшегося без гнезда аиста, мифологические образы болотного быка, Голоски – голосницы, Железного человека; нередко в романе природа одушевляется, все видит и чувствует. Частое введение В. Казько в ткань своих произведений фантастических персонажей объясняется сверхзадачей писателя, его стремлением показать сложность жизненного опыта человека, его историческую связь с окружающей природой. Это образы полесской беды, проникшей в мироощущение белоруса, восприятие им природы, окружающей фауны и флоры.

В прозе XIX века часто то, что происходило в природе, сравнивалось с человеческими состояниями и действиями. У Я. Барщевского, например, в «Шлехцице Завальне», буря стучится в дверь, как заблудившийся путник. Проза XX века обходится без этого «как», здесь состояния и явления природы – сами природные существа и становятся полноправными героями изображаемого писателями мира. В произведениях В. Казько голосами природы кричит и страдает от боли самоподопытное Полесье.

К роману «Неруш» по своей проблематике и поэтике примыкает «Хроника детдомовского сада» (1986), в которой писатель продолжил поиски того духовного контрапункта, который гармонизировал бы мироощущение человека, помог бы ему найти себя, свою связь со временем, природой, историей, людьми как вечными жизненными ценностями. Анализируя творчество В. Казько, П. Васюченко отмечает: «Отождествление природы, детства, абсолютного добра, гармонии свойственно целому ряду белорусских писателей, начиная от классиков (Я. Колас) до прозаиков новых поколений (А. Василевич, В. Карамазов, И. Пташников, В. Яговдик). Затем произведения В. Казько обогащаются мотивом нетронутости, заповедности («неруши»), который отождествляется с темой библейского Эдема (земного рая, где человек живет в гармонии с природой, где еще не совершился первородный грех)» [1, т. 4, с. 737]. Природа у Казько ассоциируется с памятью о прошлом, с детством, матерью, гармонией добра и справедливости. В этом ключе написана повесть «Спаси и помилуй нас, черный аист» (1991), которую критика назвала повестью-молитвой. Написана она уже после Чернобыльской катастрофы. На природу, говорится в повести, «налеглі з усіх бакоў: сам калгас – зямлі яму мала; меліяратары – краіне не хапае хлеба; леспрамгасы – рэспубліцы патрэбны будматэрыялы, дзяржаве – валюта» [6, с. 25]. Автор показывает, как в экстремальных условиях противостояния и борьбы бунтуют, сопротивляются сметри и природа, и человек.

Творчество В. Казько, таким образом, можно рассматривать, как убедительное художественное свидетельство той неблагоприятной духовно-экологической ситуации, которая сложилась на земле на рубеже XX–XXI столетий. Писатель ставит вопросы и ищет ответы на актуальные вызовы времени, обращается к духовному потенциалу нации, к нравственным урокам пережитого, к творческому синтезу истории и современ-

ности. Бытовой пласт соседствует у него с культурологическим, философско-историческим, политологическим. Своими яркими, талантливыми произведениями В. Казько еще раз напоминает, что белорусская литература может быть интересной и необходимой миру как искусство национально самобытное.

Во второй половине XX века экологические проблемы приобретают глобальный характер. Все чаще речь заходит о наступлении общецивилизационного кризиса, в котором, разумеется, виновата не природа, а прежде всего человек, с трудом приобретающий философский, экологический уровень мышления. В белорусской литературе, как и в других литературах мира, тема «человек и природа» превращается в животрепещущую проблему, ставшую центром общественного внимания и писательского творчества. Писатели осознают диссонансы природы как негативные последствия научно-технической революции, и это будит художественную фантазию, обращает внимание к человеку. Это наблюдается в произведениях И. Пташникова, М. Стрельцова, В. Карамазова, А. Жука, В. Казько и других писателей. У героев многих произведений реакцией на подавление природного начала становится внутренний раскол личности, чувство вины или стремление к нетронутой природе. Большинство авторов убеждено, что законы природы глобальны и неотвратимы и не могут быть изгнаны из искусственного мира. Писатели стремятся раскрыть глобальную тему взаимоотношений человека, природы, цивилизации на философском, социальном, этическом, эстетическом уровнях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя : у 4 т. / Нац. акад. навук Беларусі, Аддз-не гуманітар. навук і мастацтваў, Ін-т літ. імя Я. Купалы; навук. рэд. : У.В. Гніламедаў, В.А. Каваленка. – Мінск : Беларус. навука, 1999.
2. Карамазыў, В.Ф. Пушча : раман / В.Ф. Карамазыў. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1979. – 382 с.
3. Жук, А. Над чыстым полі: Аповесці, апавяданні / А. Жук. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1999. – 476 с.
4. Козько, В.А. Две повести / В.А. Козько. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1977. – 303 с.
5. Казько, В. Неруш; Суд у Слабадзе : раман, аповесць / В. Казько. – Мінск : Юнацтва, 1991. – 589 с.
6. Казько, В.А. Выратуй і памілуй нас, чорны бусел : аповесці, апавяданні, эссе / В.А. Казько. – Мінск : Мастацкая літаратура, –1993. – 319 с.

Gnilomedova O.V. The Modern Belarusian Literature: the Aggravation of Ecological Problems

The article is devoted to environmental issues and reflects it in the modern Belarusian literature. Writers are aware of «dissonance» of nature as the negative effects of scientific and technological revolution, and it awakens the artistic imagination, enhances attention to contemporary, and makes the search for a new character and new forms.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 12.03.2011

УДК 81.42

Н.В. Контева

ДИСКУРС-КАРТИНА МИРА УЧЕБНОГО МОДУЛЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТОВ

В статье учебный модуль по иностранному языку рассматривается как дискурсия, создающая в контексте учебной деятельности особый целостный мир (дискурс-мир) студента, попадая в который студент становится одним из его создателей. Таким образом, формирование коммуникативной компетенции студента идет рука об руку с формированием его дискурс-компетенции, впечатления обогащаются знаниями и подкрепляются конкретными умениями, а коммуникативные способности подкрепляются интеллектуально-развивающими, и вместе они способствуют развитию у студента критической рефлексии и поиску своего места в мире социального взаимодействия. Целевая установка статьи – посмотреть возможности учебного модуля по иностранному языку в контексте создания таких целостных дискурс-пространств, которые вовлекают студентов в реальную коммуникацию и делают их активно познающими и критически мыслящими коммуникантами.

Введение

В современных условиях исключительное значение в области обучения иностранному языку приобретают не только и не столько знания, сколько умения и навыки, а значит, комплекс определенных компетенций, обеспечивающих успешность взаимодействия студента с окружающим миром и готовность к выполнению потенциальной профессиональной деятельности. Речь идет о единовременном формировании коммуникативной компетенции (знание социальных, ситуативных, контекстуальных правил; умение развивать тему речи в определенном ключе общения, строить тразноформатные тексты, правильно использовать вербальные и невербальные средства, необходимые для успешного общения) и дискурс-компетенции (знание различных типов дискурсов и правил их построения, умение интерпретировать их в соответствии с коммуникативной ситуацией и самостоятельно создавать эти дискурсы) [1, с. 218]. Востребован не столько грамотный, сколько эффективный коммуникант, способный видеть себя, своего адресата в единстве предмета разговора и ситуации общения. Эффективный коммуникант – это тот, кто стремится понимать тех, с кем общается, а не просто ждет, чтобы понимали его; это коммуникант, активно формирующий субъектную ситуацию общения, постепенно выстраивающий взаимоотношения с аудиторией [5, с. 33]. Реализация данного подхода подразумевает тесное взаимодействие современной лингвистики дискурса и методики преподавания иностранного языка. Подойдем к изучению данного явления с позиции лингвиста.

Лингвистика дискурса в отличие от лингвистики текста, сосредоточившей свое внимание на таких категориях текста, как когерентность, когезия, интенциональность, воспринимаемость, информативность, ситуативность, переносит внимание исследователя с формальных на содержательные параметры изучаемого объекта. Таким образом, новое лингвистическое направление предлагает ученым выйти в открытое интердисциплинарное исследовательское пространство; иными словами, коммуникативная,

Научный руководитель – А.П. Клименко, доктор филологических наук, профессор Минского государственного лингвистического университета

и семантическая составляющие (т.е. процессуальная характеристика) настраивают исследователя на диалог с текстом, который призван приоткрыть его миру, ситуации общения, разнообразным контекстам, раскрыть его возможности, преобразовать социальное в индивидуальное, эксклюзивное, штучное. Сохраняя прототипическое, текст обретает реальное: реальных коммуникантов, реальное время, пространство, становится дискурсией, а значит выступает как сложное единство языковой практики и экстралингвистических факторов (значимое поведение, манифестирующееся в доступных чувственному восприятию формах), необходимых для понимания текста, дающих представление об участниках коммуникации, их установках и целях, условиях производства и восприятия сообщения [6, с. 12].

С этих позиций и подойдем к понятию учебного модуля для обучения иностранному языку. Мы видим его не просто как целостную структурную единицу учебника, а как некую дискурс-картину мира, которую, по сути, студенту вместе с преподавателем предстоит создать и в которую необходимо будет погрузиться. Модуль – это открытое самоорганизующееся для восприятия, осознания, деятельности содержательное пространство, которое, однако, может каждый раз иметь свои эксклюзивные черты, свой рисунок, ибо это всегда реальные субъекты взаимодействия и ситуации общения (в их естественном переплетении, содержательном и контекстном, пространственном и временном). Это пространство соподчинено вполне конкретным установкам, исходящим также из целостности функционального, мотивационного и целевого порядка. И важно то, что открывает и строит это дискурс-пространство, этот дискурс-мир сам студент, включаясь в процесс коммуникации, процесс взаимодействия и включая в него других студентов группы, преподавателя, виртуальных субъектов, введенных в модуль. Все это и формирует у студента дискурс-компетенцию – компетенцию не только и не столько порождать тексты (за что отвечает коммуникативная компетенция), но превращать их в события, быть инициатором событий [7].

Наша исследовательская гипотеза заключается в том, что такое построение учебного модуля (в центре которого – создание значимого для результата учебной деятельности дискурс-пространства, т.е. пространства, наполненного событиями, провоцирующего создание событий) учит студента эффективному взаимодействию с реальными субъектами и текстами разнообразных форматов и жанров. Соответственно, можно говорить об актуальности создания именно таких учебных модулей.

Материалом, на котором мы решили проверить нашу гипотезу, стали два учебных модуля по иностранному языку (русскому и английскому): «Я студент университета» и «I am a university student», – созданные по единой матрице в рамках белорусско-литовского исследовательского проекта. Модули предназначены для обучения практике иностранного языка (английского и русского). Их авторы – ученые и педагоги Белорусского государственного университета (И.Ф. Ухванова) и Вильнюсского университета (Е.М. Бразаускаене). Целевая группа – студенты 1 курса университетов [9]. Особенность данного модуля в том, что авторы стремятся помочь студенту сконструировать свой новый мир, мир университета (увидеть, узнать больше, научиться взаимодействовать в нем), а не просто выучить с ним тему «университет». Посмотрим с помощью дискурс-анализа, насколько это удалось авторам.

В центре нашего анализа содержания данного модуля – категория «тема». Тема – это кодируемая адресантом (и декодируемая адресатом) смысловая информация, своего рода смысловой пучок дискурсии. Он (этот пучок) так или иначе назван, а значит оценен и проинтерпретирован, соотношен с другими с учетом разнообразных кодов, включенных в дискурсию (языковой, речеповеденческий, деятельностный, др.), но главное – открытый для интерпретации другими коммуникантами (участниками вводимых ситуаций об-

щения). Таких смысловых пучков может быть открытое множество, и каждый из них может иметь свое истолкование у участников коммуникации. Однако их соотнесение с учетом всех возможных сторон их развития в определенные тематические сети объективизирует процесс понимания и сводит к минимуму их «разночтение» участниками общения. Добавим, что локализация такого пучка в общем содержательном пространстве не задана: тема может быть обозначена в одном месте пространства, а развиваться в разных. Тема – это не структурный элемент формы модуля, не его подраздел, не топик. Тема – это элемент его содержания, живого, подвижного, преобразующегося, порой ускользающего и восстанавливающегося в разных элементах дискурс-пространства [8, с. 6].

Как видим, тема в дискурс-преломлении – это не плоское, отсеченное, а многогранное, развивающееся явление, стыкующееся с другими, переходящее в другие. Тема – это не только структурный элемент содержания, но и системный; это функциональное проявление содержания дискурса. Фокус внимания на дискурс-категорию «тема» нам нужен, ибо дискурс-картина мира учебного модуля, которую мы хотим реконструировать, – это и есть его предмет-ориентированное содержание, или предметно-тематическая матрица [2, с. 101].

Процедура проведенного нами исследования была построена следующим образом: 1) определены все темы анализируемого модуля в их взаимозависимости и с учетом глубины развития их содержания; 2) выявлена специфика языковой презентации тем (ключевые слова с учетом их влияния на содержание текста); 3) отслежено изменение тем в их линейном развертывании; 4) определена значимость каждой темы, выявлены доминирующие и соподчиненные темы; 5) сведены воедино все четыре аспекта и дано описание тематического содержания (матрицы) обозначенного модуля [3, с. 165].

В результате проведенного исследования мы обнаружили, что в модуле заявлены, взаимодействуют и получают развитие в соподчиненных им схемах три глобальные темы: «Университет», «Университетское сообщество», «Исследователь». Остановимся на них подробнее, а затем сведем это тематическое пространство воедино с тем, чтобы реконструировать дискурс-мир, который будет строить студент в процессе учебы.

Тема 1 («Университет») представлена ознакомительно-информативно, но и исследовательски (в виде фактов, но также в виде дефиниционной, интерпретативной и оценочной составляющих). Подтемы развиваются в виде названий реальных университетов (список которых открыт и наполняется самими студентами), направлений деятельности университета (заданной в дефинициях понятия «университет», которым даны интерпретации и предложения новых интерпретаций). Знакомясь с тем, что есть университет, какова его структура и какие типы университетов известны, студенты постепенно переходят к следующей узловой теме – «Университетское сообщество».

Тема 2 («Университетское сообщество») наиболее разветвлена и находит развитие в 4 подтемах: структура учебного процесса, ситуации общения в академической среде, техники эффективного учения, перспективы карьерного роста в университете. Данные подтемы, в свою очередь, также развиваются в еще более детализированных подтемах, следуя принципу «от общего к частному» (от знакомства с определенными ситуациями и явлениями до выполнения конкретных действий, связанных с ними). Одна из подтем данной темы – «Исследователь». Она вытекает изначально из более обобщающей подтемы «Перспективы карьерного роста» и получает настолько глубокое развитие, что далее становится самостоятельной узловой темой. И это тема 3.

Тема 3 («Исследователь») достаточно подробно развивается в 5 подтемах: жизнь и деятельность знаменитых ученых, типы мышления, форматы академического взаимодействия, что есть исследовательская проблема, исследовательская позиция в видении проблем и явлений. Все темы модуля тесно переплетаются и взаимодействуют.

Тема «Университет» раскрывается через подтемы «Понятие университет», «Типы университетов», «Структура университета». «Структуры университета» плавно перетекает в членов университетского сообщества через подтему «Карьера в университете» (новая тема «Университетское сообщество»), а потом и в те модели и правила общения, которые приняты в академической среде. Подтема «Карьера в университете», демонстрирует нам две возможности: карьера педагогическая и карьера исследовательская. Последняя находит более глубокое развитие в теме «Исследователь». Достаточно тесно перекликаются подтемы «Эффективные формы учения» и «Форматы академического взаимодействия». В линейном развертывании распределение глобальных тем выглядит следующим образом (таблица):

Таблица – Распределение глобальных тем

Вводное слово			Раздел 1				Раздел 2			Раздел 3		
1	2	3	2	1	2	3	1	1	2	3	2	3

Тема 1 («Университет») заявлена авторами в самом начале, во вводном слове. Далее она появляется в начале разделов 1, 2. Специфика темы в том, что она, прорабатываясь в большей степени на уровне знакомства (как мы уже отмечали в параметре структурности), дает общую ориентацию по определенному направлению и служит базисом для развития тем более высокого порядка (2, 3), которые прорабатываются уже более детально. К концу модуля (раздел 3) данные темы занимают главенствующую позицию, поэтому тема «Университет» уже не появляется.

Тема 2 («Университетское сообщество») также манифестируется в вводном слове, наиболее развернута в объеме и занимает наибольшее пространство модуля. Она появляется и самостоятельно развивается, а также взаимодействует в разделах 1, 2. В разделе 3 она занимает небольшой объем и служит основой для развития темы 3. Данную тему мы считаем рамочной.

Тема 3 («Исследователь») также широко развернута в количественном отношении. Она появляется во всех частях модуля (введение и разделы). Однако следует отметить, что в разделах 1 и 2 данная тема занимает относительно небольшое пространство и прорабатывается скорее ознакомительно. Наиболее активно тема 3 развивается и занимает наиболее обширное пространство в разделе 3. Соотношение пространства, занимаемого в тексте его узловыми темами, выглядит следующим образом: тема «Университет» – 21%, тема «Университетское сообщество» – 46,5%, тема «Исследователь» – 32,5%. Представим данные в виде диаграммы (рисунок 1):

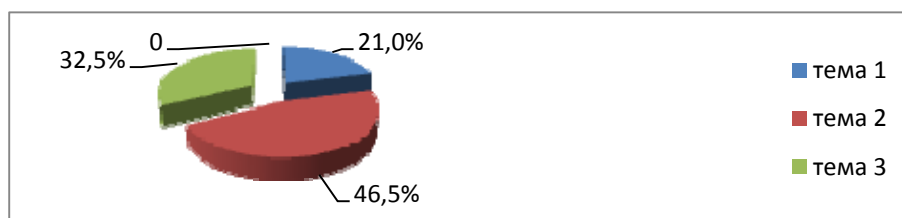


Рисунок 1 – Соотношение тем модуля «Я студент университета»

Результаты анализа параметра линейного развертывания тем свидетельствуют о том, что темы не следуют друг за другом после полного завершения каждой, а переплетаются и выступают в тесном взаимодействии. Тема «Университет» выступает как вводная, в ней авторы поясняют, о каком сегменте человеческой жизни и знания пойдет речь. Не становясь обширной в количественном отношении, данная тема является своего рода зачином для других тем. Ведь без определения, что есть университет, мы не

можем перейти ни к теме «Университетское сообщество», ни к теме «Исследователь». Таким образом, тема 1 есть зачин данного дискурса. Тема 2 «Университетское сообщество», как уже отмечалось ранее, становится рамочной и центрирующей для данного дискурса, так как именно она является связующим звеном. Весь основной текст как бы встроен в нее. Она интегрирует автора и читателя в единое коммуникативное сообщество, актуальное для нас. Тема 3 «Исследователь» является фокусной, так как сосредоточивает на себе особое внимание и требует глубинного осмысления и проработки.

Заключение

Таким образом, рассмотренный нами учебный модуль – это не просто сборник текстов (результатов речевой деятельности других), а дискурсия, т.е. особое коммуникативное, когнитивное, семантическое пространство, соотносящее некоторое множество разноформатных текстов (собственно текстов, но также картинок, фотографий, схем, расписаний, таблиц и, конечно, заданий) и ситуаций с определенной ментальной сферой (определенными знаниями); с поведенческими (речеповеденческими) моделями (образцами, прототипами) текстопорождения и восприятия; с другими текстами (с помощью ссылок на разные источники, события, субъектов, явления). Все это строит общетематическую сетку учебного модуля: его дискурс-картину мира, референтную информацию, представляющую собой некоторое открытое целостное пространство. Суммируя, мы можем представить это пространство с помощью рисунка 2.

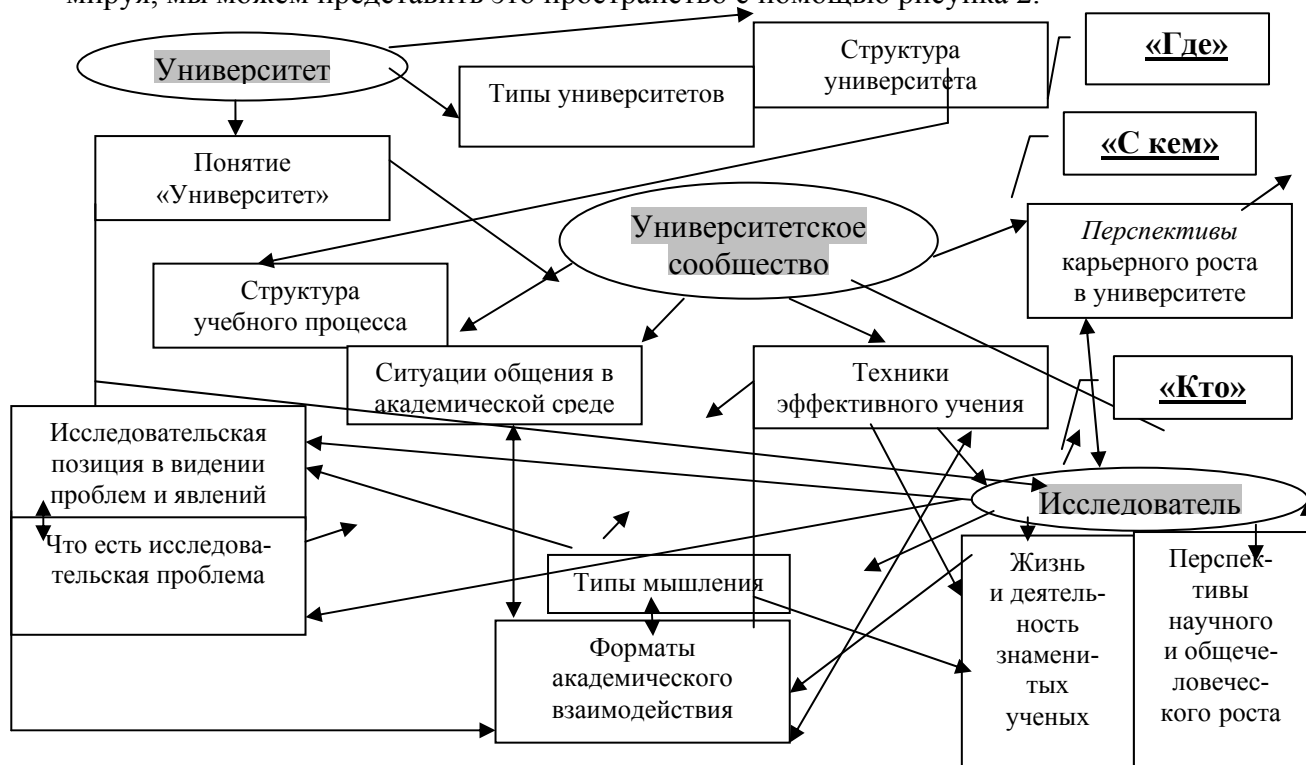


Рисунок 2 – Дискурса-картина мира учебного модуля «Я студент университета»

Можно со всей уверенностью сказать, что, описывая это целостное пространство, мы выходим на 3 глобальных топика модуля: 1) «Где», 2) «С кем» и 3) «Кто». В топике «Где» находится новый мир студента (не просто местонахождение, а определенная абстракция, как понятийно, типологически и структурно осмысленное явление. Топик 2 («С кем (и с чем)» в этом мире студент) раскрывает позицию, задающую и место, и ситуации, а также взаимодействия. Все это вместе открывает студенту пер-

спективы его движения вперед. «Кто он (студент)» – исследующий, мыслящий, вписывающий себя в определенные форматы, соотносящий себя с некими образцами, видящий перспективы. Несмотря на то, что в самой таблице не фигурирует слово «студент», мысль о нем присутствует в каждом элементе, что означает возможность освоения этого мира только при условии активности самого студента.

Можно добавить также, что авторы модуля, сфокусировавшись на теме «Я студент университета», подают его как целый мир, в который входит первокурсник. Мир, созданный в модуле, разнолик и разнотемный, но в то же время соподчинен, функционален; он функционирует и развивается, решая задачи времени. У студента, который включается в процесс учения в данном пространстве, есть реальная опора (на знаковую и поведенческую реальность), на индивидуальный рост, что расширяет рамки учебного пространства. В материале модуля четко виден и мир реальности как таковой, и мир ее вербальной подачи, но также в нем просматривается мир аксеологический, оценочный, дающий возможность критически посмотреть и увидеть реальность, научиться выбирать главное и увидеть его функциональное начало. Мир университета в модуле – это и мир, населенный реальными субъектами: студентами других университетов и факультетов, теми, кто, продолжает обучение в магистратуре, в аспирантуре, остался преподавать в ВУЗе. Это мир тех, кто организует работу ВУЗа, с кем непосредственно студенту и не приходится сталкиваться вначале, но знания о них должны помочь студенту в его будущей карьере.

Таким образом, проанализированный нами учебный модуль «Я студент университета» способствует формированию у студента дискурс-компетенции, т.е. пониманию того, что текст порождается в ситуационном пространстве и является событием. На материале данного модуля студент может научиться порождать события вокруг себя и выходить на эффективную коммуникацию, активно формируя ситуации взаимодействия, а не просто подчиняясь им. Материал модуля создает условия для активизации подобных знаний, умений и навыков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лушинская, О.В. Компетенци в обучении письменному иноязычному дискурсу студентов-журналистов / О.В. Лушинская // Методология исследований политического дискурса. Вып. 5: Дискурс в современном гуманитарном знании : сборник науч. трудов. – Минск : Издат. центр БГУ, 2008. – С. 164–173.
2. Попова, А. Анализ дискурса элитарных средств информации / А. Попова // Дискурс в академическом пространстве : материалы междунар. круглого стола, Минск, 3–5 апреля 2009 г.; под общ. ред. И.Ф. Ухвановой-Шмыговой, С. Сарновского. – Минск : Издат. центр БГУ, 2010. – С. 99–106.
3. Соловьева, Т.В. Картина мира репрезентированная в тексте литературной рецензии в СМИ / Т.В. Соловьева // Методология исследований политического дискурса. Вып. 5: Дискурс в современном гуманитарном знании : сборник науч. трудов. – Минск : Издат. центр БГУ, 2008. – С. 164–173.
4. Ухванова-Шмыгова, И.Ф. Дискурсные методики в социологическом исследовании : учеб.-метод. комплекс / И.Ф. Ухванова-Шмыгова. – Минск : Издат. центр БГУ, 2003. – 191с.
5. Ухванова-Шмыгова, И.Ф. Дискурс-компетенция / И.Ф. Ухванова-Шмыгова // Дискурс в академическом пространстве : материалы междунар. круглого стола, Минск, 3–5 апреля 2009 г.; под общ. ред. И.Ф. Ухвановой-Шмыговой, С. Сарновского. – Минск : Издат. центр БГУ, 2010. – С. 33.

6. Чернявская, В. Открытый текст и открытый дискурс / В. Чернявская // [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: <http://philologoz.ru/texts/Chernjavskaya/Chernjavskayaindd.htm>. – Дата доступа: 2.12.2010.
7. Council of Europe / Modern languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference for language learning and teaching. – Strasbourg, 1996. – 212 p.
8. Boyatzis, Richard E. Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development / Richard E. Boyatzis. – Sago Publications, 1998. – 184 p.
9. Ухванова, И.Ф. Я студент университета : учеб. модуль / И.Ф. Ухванова, У.М. Бразаускаене. – Минск : Издат. центр БГУ (в печати).

Koptseva N.V. Discourse World-View of a Foreign Language Educational Module

The article focuses on the practice of new generation of educational modules creation. Educational module is considered a unique discourse-world. Students come into this world and become both its participants and creators. Such conditions form student's communicative competence together with discourse competence; impressions are enriched by knowledge and skills, communicative abilities are improved by intellectually developing ones. All together they contribute to the development of critical reflection and effective communicative interaction models search. The aim of the article is to check (with the help of thematic analysis) the opportunities of one concrete educational module for the creation of the kind of discourse-world that involves students into real communication and makes them actively cognizing and critically thinking communicators.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 15.03.2011

УДК 821.161.3.09

Г.А. Гладкова**ІДЭЙНА-МАСТАЦКІ АНАЛІЗ ЛІТАРАТУРНАГА ЗБОРНІКА
І. БЫКОЎСКАГА «ВЯСКОВЫЯ РАЗВАГІ»**

Артыкул мае на мэце ідэйна-мастацкі аналіз літаратурнага зборніка польскамоўнага пісьменніка Беларусі канца XVIII стагоддзя І. Быкоўскага «Вясковыя развагі» і вылучэнне спецыфікі мастацкага метаду пісьменніка. На багатым факталагічным матэрыяле кнігі «Вясковыя развагі» робяцца высновы пра значны ўплыў філасофіі і эстэтыкі сентыменталізму на літаратурную творчасць паэта, драматурга, перакладчыка і мемуарыста І. Быкоўскага, пра шырыню тэматычнага і жанравага дыяпазону пісьменніка, асаблівасці яго творчай манеры. Актуальнасць разгледжанай тэмы заключаецца ў даследаванні аднаго з прыярытэтных напрамкаў айчыннай літаратуразнаўчай навукі – літаратурнага працэсу Беларусі XVIII стагоддзя на прыкладзе творчасці польскамоўнага пісьменніка Беларусі эпохі Асветніцтва Ігнація Быкоўскага.

Зборнік паэзіі польскамоўнага пісьменніка Беларусі паручніка расійскіх войск Ігнація Быкоўскага «Вясковыя развагі» быў выдадзены ў Вільні ў 1799 годзе ў друкарні піяраў. Дазвол на друк падпісаны кніжным цензарам Аўгусцінам Тамашэўскім, пра што сведчыць надпіс на вокладцы кнігі.

Зборнік не мае ярка акрэсленай кампазіцыйнай структуры і ўяўляе сабою спалучэнне рознатэматычных разваг аўтара, што пацверджана назвай кнігі. Умоўна зборнік можна падзяліць на нераўназначныя па аб'ёме праявілі часткі, дзе развагамі ў прозе сталі «Заўвага пра кнігі і карысць ад іх чытання», «Прамова, агучаная ў час прыняцця ў Таварыства літаратараў» і «Уяўленне пра дабрачыннага мужа». Шырокая жанравая палітра вершаванай часткі прадстаўлена байкай «Воўк-мараліст», паэмай «Пустая марнасць – усё марнасць», песнямі, ідыліямі, вершамі. Жанравая разнастайнасць зборніка напоўнена тэматычным багаццем, якое раскрываецца праз філасофскія развагі паэта, чэрпаючага натхненне ў сусветным мастацтве.

І. Быкоўскі – прадстаўнік эпохі Асветніцтва, паэт-філосаф, што імкнецца пашырыць у грамадстве прагрэсіўныя ідэі, адна з якіх – асвета і адукацыя. Нездарма зборнік адкрываецца разважаннем паэта над роляй кнігі і карысцю ад яе прачытання.

«Заўвага пра кнігі і карысць ад іх чытання» ўяўляе сабой рэкамендацыю чытачу, як прыступаць да чытання, тлумачэнне прызначэння кнігі і яе каштоўнасці. Асветнік Быкоўскі адзначае, што кніга дазваляе чытачу разважаць пра аўтарскі характар, меркаваць пра яго талент, час напісання кнігі і абставіны жыцця пісьменніка.

Паэт-філосаф высока ацэньвае ролю гісторыі, якую, паводле меркавання рымлян, называе «światłem prawdy i Nauczycielką życia» («святлом праўды і Настаўніцай жыцця») [1, с. 4]. Пры чытанні гістарычных кніг карысным, на думку аўтара, з'яўляецца веданне ўсеагульнай гісторыі, якая заключае ў сабе пачаткі ўсіх галін ведаў. І. Быкоўскі сцвярджае, што праца адукаваных людзей, накіраваная на пашырэнне ведаў, заўсёды мела ўдзячнасць нашчадкаў. Шчасце чалавека, лічыць паэт, заключаецца ў магчымасці «dobrze myśleć, a mądrze i roztropnie czynić» («добра мысліць, разумна і разважліва дзейнічаць») [1, с. 5]. Як адзначае пісьменнік, для гэтага карысна ведаць логіку, якая вучыць дакладнаму мысленню, і мараль, якая дае правілы дабрачыннага жыцця.

«Прамова, агучаная ў час прыняцця ў Таварыства літаратараў» – гэта тэкст ад першай асобы, агучаны, відавочна, самім паэтам. Прамоўца адзначае прагрэсіўныя тэндэнцыі свайго эпохі, звязаныя з пашырэннем навук у грамадстве. І. Быкоўскі лічыць,

што толькі навукі не пакідаюць чалавека ў няшчасці, хоць шлях да іх звільсты і нялёгка. Стыль прамовы вылучаецца натуральнай у дадзенай сітуацыі эмацыянальнай узрушанасцю прамоўцы, якая зафіксавана ў шматлікіх клічных сказах і рытарычных пытаннях, імкненні аўтара выказаць думку вобразна, ярка, запамінальна.

«Уяўленне пра дабрачыннага мужа» – гэта аўтарскае бачанне ідэалу сучасніка. Письменнік пералічвае маральныя каштоўнасці дабрачыннага мужа: уменне спачуваць, працавітасць, абьякавасць да багаця, сумленнасць, стрыманасць у ежы і напоях, добразычлівасць, ветлівасць, міласэрнасць і г.д.

Такім чынам, празаічная частка зборніка «Вясковыя развагі» дэманструе чытачу дзейснага аўтара, які з прыхільнасцю ставіцца да прагрэсіўных павеваў асветніцтва, імкнецца пашырыць іх у грамадстве, заклікае сучасніка да авалодвання навукамі і пастаяннага самаўдасканалення.

Вершаваная частка зборніка прадстаўлена байкай «Воўк-мараліст», паэмай «Пустая марнасць – усё марнасць», песнямі, ідыліямі, вершамі. Письменнік спрабаваў сілы ў розных жанрах, нават тых, якія па класіцыстычнай іерархіі адносіліся да нізкіх. Паказальна, што зборнік «Вясковыя развагі» не ўключыў ні адну оду, так папулярную ў ранейшай творчасці паэта (зборнік «Вершы» 1798 г.), затое прадэманстраваў узор байкі, ідыліі, песні.

Адкрывае паэтычную частку зборніка байка «Воўк-мараліст». Твор грунтуецца на дыялогу старога і маладога ваўка, пры гэтым стары воўк павучае сына, як жыць: «*Com ja szedł, idź tym torzem. // Prowadź życie niewinno, a brzydź się dzieżą, // Ty z snotliwą młodzieżą. // Przyrzeczenia dotrzymuj, a nie bądź liśliwy... // Strzesz się mocno... Krwią się niewinną mazać*» («Ідзі дарогай той, што я праклаў, // Праводзь жыццё нявінна, без забаў, // Жыві з цнатлівай моладдзю, не будзь ліслівы, // І бойся пэцкацца крывёй нявіннай») [1, с.14].

Воўк, часта сустракаемы баечны персанаж, традыцыйна ўспрымаецца як алегорыя моцнага, драпежнага чалавека (байкі Эзопа «Воўк і конь», «Воўк і ягня»; Бабрыя «Леў і воўк»; Г.Э. Лесінга «Асёл і воўк» і інш.). Аднак байка І. Быкоўскага падае нечаканую трактоўку вобраза: у пачатку твора воўк не толькі сам вызначаецца цнатлівымі паводзінамі, але і сына заклікае да цяпкімасці. Змена адносін маладога ваўка да слоў прамоўцы ад стараннага слухання да пагарды і насміхання пачынаецца, калі воўк-сын заўважае запэцканую ў кроў і пакрытую ягнячай воўнай морду бацькі. Хітры малады воўк не выкрывае падман, а, наадварот, выказвае жаданне ісці падобным шляхам. Цяпер чытацкае ўспрыманне сутнасці ваўка становіцца бліжэй да традыцыйнага: пад ваўчынай скурай не бывае добрага сэрца.

Для І. Быкоўскага на ўсіх этапах творчасці прыярытэтнымі заставаліся маральныя праблемы грамадства. Як бачна, байка «Воўк-мараліст» выкрывае крывадушнасць, фальш і ханжанства – незнішчальныя грамадскія заганы, з якімі письменнік змагаўся сродкамі мастацкага слова. Паэт кажа, што немагчыма пад знешняй прыстойнасцю схваць драпежніцкую сутнасць, павучанне не мае цаны, калі яно не падмацавана ўласным прыкладам. Гэта сентэнцыёзная мараль вынесена ў канец байкі: «*I ten gróžno z Ambony lud do snoty neśi, // Jeśli jej sam nie święści*» («З Амвона марна вабіць люд цнатлівасць зведаць // Той прапаведнік, што ў сказанае сам не верыць») [1, с. 15]. Такім чынам, аўтар, скарыстаўшы магчымасці байкі, выступіў як паэт-гуманіст, акцэнтуючы ўвагу сучаснікаў на маральна-этычных праблемах грамадства.

Нагадаем, што адной з вызначальных рыс літаратурнай творчасці І. Быкоўскага было спалучэнне тэндэнцый тагачасных пануючых эстэтычных напрамкаў – класіцызму і сентыменталізму. Менавіта ўплывам філасофіі і эстэтыкі сентыменталізму тлумачыцца аўтарская спроба стварэння парафраза Эклезіяста – адной са

старазапаветных кніг Бібліі, якая вырашала праблему зямнога быцця з адназначна песімістычнай пазіцыі.

Вершаваныя пераклады біблейскіх тэкстаў – старая традыцыя ў сусветнай літаратуры. Яшчэ ў антычнасці паэты стварылі біблейскія парафразы для таго, каб наблізіць паэтыку Бібліі, якая ўзнікла ў кантэксце старажытнай усходняй культуры, да заходняй аўдыторыі. У рускай літаратуры біблейскія парафразы вядомыя з часоў С. Полацкага.

Эклезіяст – адна з позніх частак Старога Завета, першы парафраз якой быў створаны ў III ст. н.э. Грыгорыем Неакесарыйскім. Аўтар Эклезіяста прыняў галоўную ідэю язычніцкай метафізікі пра цыклічны рух Сусвету, дзе пануе закон вечнага вяртання. У кнізе адлюстравана жыццёвая мудрасць, роздум, вопыт чалавека, які шмат бачыў і ведаў, але над гэтым уладарыць адзіная думка – «усё марнасць».

Інтэрпрэтацыйнай Эклезіяста стала паэма І. Быкоўскага «Пустая марнасць – усё марнасць». Гэты парафраз тэматычна і танальна блізкі да арыгінала. Жыццё, на думку аўтара, прайшло пад знакам марнасці, нават навука не здолела стаць арыенцірам: «*Alić przepaści jej zgłębione! // Zaliż przeniknął który? // Wszystkie cuda natury // Próżne usiłki były czupnione*» («Бяздонне ведаў нескранутых! // Ці здолеў нехта ахапіць // Прыроды таямніцы-цуды? // Пустое – спробы тут рабіць») [1, с.17]. Паступова паэт пераходзіць да разваг пра сутнасць улады, непастаянства густу, немагчымасць мець вечную асалоду ад ежы і напоў і г.д.

Сацыяльны матыў, уведзены І. Быкоўскім згодна з ч. IV Эклезіяста, вынікае з рэзкага супрацьпастаўлення багатых і бедных: «*Duma zaś z jęków jych biednych szydzi; // Bogacz w roskorzy cały // Nurzając się zuchwały, // Gardzi nędznemi i ich się wstydzi*» («Ганарлівы са стогнаў бедных смяецца, // Багаты ў раскошы ўвесь патанае, // Нахабны, беднымі ён пагарджае // І адцурацца ад іх імкнецца») [1, с. 19]. Агульная песімістычная танальнасць сінтэзуецца паэтам у яркім вобразным параўнанні чалавека, які змагаецца з цяжкасцямі зямнога быцця, і карабля, які гіне пад напорам хваль. Жыццёвае кола зямнога шляху чалавека набывае новую праекцыю: замкнёны ў межах зямнога існавання рух пераносіцца на іншыя (папярэднія і наступныя) пакаленні. «*Няшчасці наших дзедаў // І нам надарыцца зазнаць, // А потым і нашчадкам // Турботаў тых не мінаваць*», – канстатаваў І. Быкоўскі адвечны закон жыцця, паўтараючы цэнтральны матыў Эклезіяста пра зададзенасць быцця («Што было, тое і будзе; І што рабілася, тое і будзе рабіцца, і няма нічога новага пад сонцам») (ч. I).

Асветніка І. Быкоўскага цікавіла філасофскае пытанне пра субстанцыю душы і вечнасць яе існавання. Паэт адзначае, што навука не ў стане адказаць на гэтае пытанне. Як і аўтар Эклезіяста, І. Быкоўскі прытрымліваецца крэацэанісцкай ідэі стварэння жывой і нежывой прыроды. Праводзячы паралелі паміж чалавекам і жывёльным светам, паэт супрацьпаставіў жывёльнаму інстынкту чалавечы рацыяналізм. На думку асветніка, разумовы пачатак вылучае чалавека з жывёльнага свету, у астатнім божыя стварэнні падобныя: «*Równie się z nami rodzą // I kłóca się i godzą, // Jeden też wszystkich zgon równie czeka*» («Аднолькава з намi нараджаюцца, // І мірацца, і спрачаюцца, // Адзін усіх скон таксама чакае») [1, с. 24].

Канстатацыя хуткаплыннасці жыцця прыводзіць аўтара да высновы пра ашчаднае карыстанне кожным жыццёвым момантам. Паэт нібы забывае пра сумны настрой, дае чытачу параду: «*Użyj wesoło twojej młodości! // Z serca zaś wyrzuć smutki, // Wszak życia czas jest krótki, // Ni się troskliwie badaj przyszłości*» («Вясёла праводзь сваю маладосць! // З сэрца смутак хутчэй выганяй, // У час жыццёвы такі кароткі // Ты пра будучае не разважай») [1, с. 26].

Зроблены І. Быкоўскім парафраз Эклезіяста адрозніваецца ад арыгінала стылем: аўтар выкарыстаў вершаваную форму, эмацыянальную афарбаванасць замест

абстрагаванай назіральнасці, стварыў арыгінальныя вобразы для перадачы сэнсу першакрыніцы. Апрацаваныя паэтам сентэнцыі вызначаюцца большай лаканічнасцю, сувяззю з рэаліямі часу, іх трактоўка зазнала ўплыў традыцыйных для сентыменталізму матываў адзіноты, разгубленасці, песімізму.

Наступны жанр, сустрэты ў кнізе «Вясковыя развагі», – літаратурная песня, што сведчыць пра ўплыў сентыменталізму на творчасць паэта.

Літаратурная песня «Адзінота» належыць да ўзораў ролевай лірыкі, дзе ад імя дзяўчыны паэт ухваляе жыццё на ўлонні экзатычнай прыроды. Лірычная герайна любіць і славіць адзіноту: «Ukochana osobności! // O chwilo nader mi miła! // Odtąd nie czuję tęskności, // Skorom siebie ulubiła» («Любая адзінота! // Прыемная надта хвіліна! // З той пары я не чую маркоты, // Як усім сэрцам цябе палюбіла») [1, с. 29].

Ідылічныя малюнкi прыроды поўняцца журчаннем ручая, трэлямі турка і салавейкі, забаўкамі жывёл. У традыцыі эстэтыкі сентыменталізму аўтар падае апісанне матэрыяльнай, надпрыроднай сферы (жыллё, адзенне герайні), дзе пануе мінімалізм і натуральнасць (паркан з кветак, вянок з ружы, вопратка з воўны, крыніца замест люстэрка).

У песні паступова ўзмацняецца адзін з асноўных матываў сентыментальнай лірыкі – адмаўленне цывілізацыі і грамадства, поўнага сацыяльных і маральных заганаў. Лірычная герайна радуецца, што крывадушнасць і няўдзячнасць ёй невядомы, бо аддаленасць ад грамадства ў прыватнасці і цывілізацыі ў цэлым дазваляе дзяўчыне захаваць духоўную гармонію.

Песня «Чаму ў шлюбных парах рэдка калі падыходзяць адно аднаму» стала аўтарскім разважаннем над псіхалогіяй сямейных адносін. Твор пачынаецца з малюнка сямейнай драмы: Ісмена вінаваціць Карыла, што той перастаў яе кахаць. Аўтар шукае прычыну разладу і разважае над праблемай тых шлюбаў, якія ўзніклі з надзей на сумеснае шчасце, але сутыкнуліся з крызісам сямейных адносін. «Krew się ostudzi... Rozum się wzbudzi // J zaczął pilnie już wglądać...» («Кроў астывае... Розум абуджаецца // І пачынае пільна ўзірацца...»), – канстатуе паэт пачуццёвы спад і ўзнікненне ў партнёраў крытычнага погляду на ўласны шлюб [1, с. 34].

Прыхільнік маральнасці ва ўсіх сферах чалавечых адносін, І. Быкоўскі дае параду для пабудовы шчаслівай сям’і Ён паэт вылучае тры якасці, якія павінны прысутнічаць ва ўзаемаадносінах: павагу, цноту і годнасць. Адчуваецца, што жыццёвы вопыт і шчаслівы ўласны шлюб дазволілі паэту глыбока разабрацца ў псіхалогіі шлюбных пар, даць парады, засцерагчы ад магчымых памылак.

Прадстаўленыя ў зборніку лірычныя песні дазваляюць меркаваць пра значны ўплыў на творчую манеру паэта традыцый сентыменталізму, якія праявіліся перш за ўсё ў прыярытэце індывідуальнага, натуральнага пачатку над грамадскім і нават цывілізацыйным («Адзінота»), пачуццёвага над рацыянальным («Ручаёк»), у зацікаўленасці псіхалогіяй чалавечых узаемаадносін («Чаму ў шлюбных парах...»). Унікальнасць чалавечай індывідуальнасці разглядаецца пісьменнікам як каштоўнасць, унутраны свет чалавека трактуецца як непаўторны, ён варты ўвагі мастака, як і стыхія перажываемых пачуццяў.

Ідылічны жанр, шырока прадстаўлены ў літаратуры антычнасці (Феакрыт, Біён, Вергілій), вядомы ў лацінскай літаратуры першага (каралінскага) адраджэння, у куртуазнай паэзіі сярэднявечча (пастарэла, вясковыя мінезангі), у эпоху барока, калі букалічная тэматыка ахапіла ўсе літаратурныя жанры, не быў забыты ў эстэтыцы класіцызму і сентыменталізму.

І. Быкоўскі не абышоў увагай згаданы літаратурны жанр і змясціў у зборніку дзве ідыліі, у якіх па-мастацку асэнсаваў філасофскія пытанні чалавечага быцця і этычны кодэкс паводзін жанчыны.

Першая ідылія – «Ціцір» – суправаджаецца эпіграфам з Вергілія «Tu, Tityre, lentus sub Umbra» («Ты, Ціцір, спакойны ў цені») з некаторай арфаграфічнай недакладнасцю ў варыянце І. Быкоўскага. Крыніцай цытавання стала алегарычна-букалічная Эклога І Публія Вергілія Марона, у якой пастух Ціцір славіць «юнага бога», што вярнуў герою шчаслівае жыццё разам з канфіскаванай зямлёй.

Ідылія «Ціцір» мае некалькі тэматычных пластоў і адлюстроўвае іншыя жыццёвыя рэаліі: на першы план выходзіць не столькі ўслаўленне шчаслівага быцця на ўлонні прыроды, колькі філасофскае асэнсаванне жыцця з хрысціянскіх пазіцый, пры гэтым назіраецца спалучэнне старажытнай рымскай міфалогіі і традыцый хрысціянства, што адлюстроўвае дастаткова арыгінальную аўтарскую светапоглядную пазіцыю. Лірычны герой шмат зведаў, перажыў любую жонку, а цяпер мае спадзяванні на дзяцей і ўнукаў. Пакуты і глыбокае адчуванне разлукі з каханай становяцца прычынай таго, што старац ператвараецца ў кіпарыс – дрэва вечнага смутку і жалобы. Аўтар заканчвае апавед словамі: «Pod drzewem tego kto siądzie cienia, // Wnet leje strumień łez Święty» («Хто сядзе ў цені таго дрэва, // Тут жа будзе ліць слёзы святыя») [1, с. 44]. Такім чынам, ідылія «Ціцір» вызначаецца філасофскай заглыбленасцю, ненавязлівым дыдактызмам, глыбокай элегічнай пачуццёваасцю, імкненнем спалучыць антычную традыцыю жанру з этыкай хрысціянскай веры.

Другая ідылія – «Гліцэра» – мае эпіграф, якім стаў выраз вядомага вастраслова XVIII стагоддзя маркіза дэ Б'еўра: «Божа! Што за слабая спроба абараняць нявіннасць ад спакусы, якая надзелена ўладай» [1, с. 45]. Пры гэтым, калі эпіграф з ідыліі «Ціцір» быў алузіяй да твора Вергілія і дазваляў І. Быкоўскаму адвольна абыходзіцца з сюжэтам, то эпіграф да ідыліі «Гліцэра» мае шчыльную сувязь з паэтычным тэкстам і сінтэзуе яго галоўную думку.

Цэнтральны вобраз твора – сірата Гліцэра, якая страціла любую маці. Геранія сустракае пана, які пачынае заляцацца да дзяўчыны, не забываючы пра шчодрыя падарункі. Наіўнасць і даверлівы погляд на свет прывялі геранію да спакушэння. Яна адчувае сорам, з болем скардзіцца маці і небу на сваю памылку, плачучы на магіле. Такім чынам, матыў галашэння становіцца адным з галоўных у творы, ён выклікае суперажыванне Гліцэры з боку чытача. Пан, бачачы пакуты дзяўчыны, супакойвае яе, кажа, што дабрачыннасць і цвёрдасць Гліцэры стрымалі яго ад кепскіх жаданняў. Шчаслівы фінал – шлюб герояў – завяршае ідылію. Як бачым, ідэйная накіраванасць твора заключана ў сцвярджэнні грахоўнасці спакушэння (а разам з тым і спакусніка, які надзелены ўладай) і абавязковасці высокіх маральных якасцей для дзяўчыны, што, на думку паэта, можа стаць асновай для шчаслівай жаночай долі.

Такім чынам, на матэрыяле разгледжаных ідылій можна гаварыць пра спецыфіку згаданага жанру ў творчасці пісьменніка, якая заключаецца ў прыярытэце маральна-этычнай праблематыкі, эмацыянальнай насычанасці, спалучэнні традыцый жанру ідыліі з павеамі сентыменталізму. На першы план у ідыліях І. Быкоўскага вылучаецца не столькі ўслаўленне бесклапотнага жыцця на ўлонні прыроды, колькі дыялектычнае разуменне пісьменнікам чалавечага існавання, вера ў Бога-стваральніка і ў непахіснасць маральных законаў.

Зборнік заканчваюць некалькі вершаў, сярод якіх вылучаецца «Роспач Люцынды». І. Быкоўскі, з'яўляючыся знаўцам антычнай міфалогіі, творча апрацаваў адну з вядомых легенд пра гібель старажытнагрэчаскай паэткі Сафо на беразе Леўкаты з-за нешчаслівага кахання. Верш, пабудаваны як унутраны маналог, дэманструе стан максімальнага псіхалагічнага напружання герані, якую губіць без узаемнасці каханне. «Serca nieszczęsne tu na tej Skale, // Chłódzą swój płomień grażąc się w fale» («Няшчасныя сэрцы з гэтай скалы, // Пагрузіўшыся ў хвалі, агонь свой астудзяць»), – Люцында ўпэўнена, што вызваленне ад пакут прыйдзе толькі разам са смерцю [1, с. 53].

Расчараваная гераіня кідае ліру, бо чароўныя гукі Апалона не здолелі крануць сэрца каханага. Заканчваецца верш спадзяваннем Люцынды, што няўдзячнага каханага здолее расчуліць смерць дзяўчыны. Такім чынам, на першым плане бачыцца эстэтызацыя пакут, аўтарскае жаданне як мага глыбей перадаць эмацыянальнае напружанне гераіні, паэтызаваць яе трагедыю кахання з мэтай яшчэ раз прадэманстраваць дамінуючую пазіцыю пачуццёвасці ў адносінах да рацыянальнага пачатку.

Наступны твор зборніка – паэма-прысвячэнне, адрасаваная Андрэю, як бачна з запісу ў дадатку, нейкай рэальнай асобе. Немалаважна адзначыць, што гэты твор раней з’яўляўся ў друку (зборнік «Вясковыя вечары», 1787 г.) пад назвай «Тадэвушу ад мяне», ён жа прыведзены ў мемуарах пісьменніка (1806 г.) з прысвячэннем Тадэвушу Мастоўскаму, які мог зацікавіць аўтара як выдавец збору твораў польскіх пісьменнікаў. Бытаваўшая ў бібліяграфіі пісьменніка пад рознымі назвамі паэма з’яўляецца своеасаблівым філасофскім разважаннем над жыццём і грамадскімі праблемамі эпохі. Пасля згадвання няпростага ўласнага жыццёвага шляху паэт ўхваляе адрасата, успамін пра якога становіцца адзіным суцяшэннем у дысгарманічнай рэчаіснасці. Дамінуючы матыў творчасці І. Быкоўскага, сканцэнтраваны на маральна-этычнай праблематыцы і нараканнях на неідэальнасць сучаснага паэту грамадства, становіцца стрыжнёвым у згаданай паэме і працягвае агульны настрой кнігі.

Праведзены ідэйна-мастацкі аналіз літаратурных тэкстаў са зборніка «Вясковыя развагі» дазваляе зрабіць наступныя высновы: шматжанравасць, шматтэмнасць праявітых і лірычных твораў зборніка сведчыць пра шырокі творчы дыяпазон І. Быкоўскага, моцны ўплыў эстэтычных тэндэнцый сентыменталізму тлумачыць аўтарскі прыярытэт эмацыянальнай сферы чалавечага быцця над *ratio*. Пісьменнік працягваў адстойваць пазіцыі маральнасці, шляхетнасці, гуманізму, без якіх верагодны сацыяльны рэгрэс. І. Быкоўскі глыбока ведаў культуру папярэдніх эпох, спрабаваў рабіць уласныя інтэрпрэтацыі сусветнавадомых літаратурных сюжэтаў, скарыстоўваючы для гэтага багатую палітру прыёмаў стварэння мастацкага вобраза. Адносна літаратурнай творчасці пісьменніка можна гаварыць пра наватарскі характар кнігі «Вясковыя развагі», у якой мы назіраем эвалюцыю творчай манеры аўтара, і гэта становіцца прычынай якасна новага ўзроўню мастацкіх твораў І. Быкоўскага.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Bykowski, I. *Rozmyślania wieśniacze* / I. Bykowski. – Wilnia, 1799. – 70 s.
2. Потебня, А.А. Теоретическая поэтика / А.А.Потебня. – М., 1990.
3. Экклезиаст / Библия, Брюссель : Жизнь с Богом, 1989. – С. 885–896.

Gladkova A.A. The Ideological Literary Features in the Collection «The Village Reflection» by I. Bykovsky

The article reveals the ideological literary features in the poetry of Ignaty Bykovsky who wrote in the Polish language at the end of the XVIII-th century. The object of the research is the collection «The village reflection», which was published in Vilnya in 1799. For the first time the attempt was made of the ideological literary analysis in the poetry of I. Bykovski. It contributed to the development of one of the main directions of the literature science.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 10.12.2009

УДК 398

*І.А. Швед***СІМВОЛІКА І ФУНКЦЫЯНАЛЬНАСЦЬ ЗЯЛЁНАГА КОЛЕРУ
Ў ТРАДЫЦЫЙНАЙ КУЛЬТУРЫ БЕЛАРУСАЎ**

На матэрыяле беларускай традыцыйнай духоўнай культуры прасочаны сімволіка і функцыянальнасць зялёнага колеру як элемента колеравага кода. У выніку гісторыка-генетычнага і функцыянальна-семантычнага аналізу ўстаноўлена, што зялёны колер, які асацыюецца з поўнай жыццёвых сіл расліннасцю, прыродай у яе зменлівасці, няспеласці, маладосці, выяўляе значэнні актыўнасці, стварэння, жыццязстойкасці, развіцця і пераходнасці. З іншага боку, ён сімвалічна карэлюе з пасіўнасцю, нерухомаасцю, хтанізмам, нязменнасцю і судачыняецца са сферай смерці, маркіруе той свет і яго прадстаўнікоў.

Уводзіны

Колеравы код да сённяшняга часу захоўвае сваю культурную актыўнасць, выяўляе здатнасць накопліваць інфармацыю, г.зн. здатнасць памяці, і функцыянаваць як самакаштоўная форма міфа-фальклорнага сама- і светавыяўлення, як прыродна-культурны і эстэтыка-камунікатыўны феномен, праз які перадаецца складаны комплекс народных уяўленняў. У гэтай сувязі набывае актуальнасць вызначэнне гісторыка-культурнай пераемнасці паміж рознымі варыянтамі колеравага сімвалізму, што, у сваю чаргу, прадугледжвае ўсебаковае вывучэнне сімволікі колераў, укаранёнай у нацыянальна-культурных традыцыях, у тым ліку беларускай.

Сёння для такога асэнсавання і пераасэнсавання адкрыліся новыя магчымасці і з'явіліся важныя перадумовы. Перш за ўсё пашырылася эмпірычная і даследчыцкая база для падобных абагульненняў. У апошнія дзесяцігоддзі ўбачылі свет новыя зборнікі тэкстаў, якія змяшчаюць звесткі адносна семіятызацыі колеру міфапаэтычным мысленнем. З'явіліся абагульняльныя працы, прысвечаныя характарыстыцы колеравага кода ў асобных этнічных традыцыях ці рэгіёнах, здзейснены паспяховыя спробы вывучэння функцыянавання асобных колераў ці фрагментаў колеравага кода ў пэўных жанрах фальклору і відах традыцыйнай культуры славянскіх народаў. Для даследавання генезісу колеравага кода вуснай паэзіі карыснымі з'яўляюцца напрацоўкі лінгвістаў, якія вывучаюць асаблівасці пераходу ад адчування да думкі пры абавязковым удзеле слова, вызначаюць заканамернасці эвалюцыі колеранайменняў у выніку развіцця мысліцельных здольнасцей чалавека (А. Патабня, Ф. Шамякін, Н. Бахіліна, В. Колесаў, А. Трубачоў, Р. Фрумкіна, Л. Зубаў, Л. Леванцэвіч і інш.). Пытанні вербалізацыі колеру закранаюцца таксама ў працах даследчыкаў міфалогіі, фальклору (А. Афанасьеў, А. Вяслоўскі, У. Тапароў, В. Іваноў, Б. Успенскі, А. Фаміцын, Л. Радэнкавіч, Г. Мальцаў, В. Яроміна, А. Храленка, П. Чарвінскі), старажытнарускай літаратуры (А. Панчанка, М. Піменава, Н. Касімаў, Э. Гмызіна, М.Жыгалава і інш.). Між тым адсутнічае сістэмнае даследаванне сімволікі і функцыянальнасці зялёнага колеру ў традыцыйнай культуры беларусаў. Мэтай прапанаванай работы з'яўляецца спроба запаўнення названай лакуны. У працы гісторыка-генетычнае даследаванне зялёнага колеру як чынніка колеравага кода дапаўняецца функцыянальна-семантычным. У даследаванні выкарыстоўваюцца функцыянальна-семантычны, структурна-тыпалагічны і параўнальна-гістарычны метады.

Зялёны колер, як вядома, характэрны для большасці батанічных аб'ектаў, таму ўжыванне колеранаймення «зялёны» ў словазлучэнні з назоўнікам-батанічным аб'ектам

уводзіць нас у свет флары і забяспечвае нагляднасць гэтага ўвядзення [1, с. 297]. У беларускіх традыцыйных уяўленнях прататыпныя носьбіты прыкметавага канцэпту 'зялёны' – гэта расліннасць і некаторыя хтанічныя жывёлы, параўнаем: «*Зялёны як жаба*», «*Зялёны як зяляпуха*», «*Зялёны як мурава*», «*Зялёны як рута*» [2, с. 331]. На Палессі, каб дзеці не хадзілі ў гарод, іх страшылі жалезнай бабай і зялёнай жабай [ПА (Палескі архіў Інстытута славяназнаўства РАН); Олбін Казялецкага р-на Чарнігаўскай вобл.]. Асабліва часта зялёны колер падкрэсліваецца пры характарыстыцы вечназялёных раслін, у прыватнасці, елкі: «*Ель мая, ель зялёная, // Ой, лёшанькі-люлі, зялёная!*» [3, с. 273]; «*Ой, кіну-кіну стрэлачку // Пад зялёную елачку...*» [4, с. 261], параўнаем загадку пра бурак: «*Зылёна – ны ёлка, красна – ны дэвка, з хвостом – ды ны мыш*» [Моладава Іванаўскага р-на]¹. Цікава, што ў загадках аб'ектам, праз якія загадваюцца батанічныя вобразы, могуць прыпісвацца неўласцівыя гэтым аб'ектам зялёныя атрыбуты, да прыкладу зялёныя косы (у бярозы), ці ўвогуле самі аб'екты маюцца зялёнымі, як парасяткі ў загадцы пра агуркі: «*Зылёны поросятка прывязаны до градкы*» [Дружылавічы Іванаўскага р-на]. У загадках, дзе памяло ці венік (= зроблены з частак расліны) кадзіруюцца ў выглядзе антрапаморфнага персанажа, падпаясанага лыкам, стэрэатыпны колер дэнатата – зялёны – выступае матывуючым пры ўтварэнні іншасказальнага вобраза памяла: «*Пан Зелянецкі ўбраўся па-нямецкі, а лычкам падперазаўся*» [5, с. 230]. Назвы населеных пунктаў, звязаныя са словам «зялёны», звычайна адсылаюць да канцэпту расліннасці, да прыкладу: «*Зялёнкі – зелены многа, тут скрозь клёны, слівы, уся дзярэўня пазаросла*» [Зялёнкі Мядзельскага р-на]. У некаторых кантэкстах зялёны колер асацыюецца са зьяннем і можа служыць сродкам вылучэння расліны з шэрагу іншых. Так, праз выкарыстанне зялёнага колеру пры апісанні ў траўніках адной з кветак чатырохколеравай зёлкі актуалізуецца ўяўленне пра сувязь зялёнага з агнём, золатам, святлом; зялёны тут вылучае расліну на фоне іншых, а не суадносіць яе з колерам зеляніны, з агульназялёным фонам расліннага свету [6, с. 277]. У песнях і замовах зялёны – характэрны колер вінаграду і віна, да прыкладу: «*...На тых на скацёрскачых тры кубкі зелянога віна...*» [7, с. 90]; «*Смутна мне, смутна, // Не развесялюся. // Дзеўкі не любяць – // Пайду ўтаплюся. // Пайду ўтаплюся // Ў зялёным віне, // Пайду заб'юся // Ў пуховай пярэне*» [Магілёўцы Пружанскага р-на].

У шматлікіх песенных тэкстах праз шматразовы паўтор дзеяслова «зазелянелі» выяўляецца інтэнсіўны характар працэсу надыходу цяпла, з чым звязана актывізацыя росту ўсіх прыродных сіл: «*Зазелянела бяроза, бо папукалася... // Завесялела дубрава, пташкі спяваюць... // Зазелянела даліна, кветкі зацвілі...*» [3, с. 166]. Увогуле веснавыя песні літаральна «перанасычаныя» зялёнай атрыбутыкай, у першую чаргу пры гэтым падкрэсліваецца зялёнасць раслін. Сама ж персаніфікаваная вясна малюецца ў зялёнай вопратцы: «*Едзе вясна, едзе // На залатым кані, // У зялёным саяні... // Вязе, вязе вясна... // Зялёныя травы, // Красныя цвятчкі // Нам на вяночкі*» [3, с. 150]. Працэс пакрыцця зелянінай лісцевых дрэў вясной шырока асэнсоўваецца ў беларускіх прыкметах і прадпісаннях. Калі лісце на дрэвах з'яўляецца пасля прылёту зязюлі, то гэта прадвясчае бяду. Калі ж зязюля пачынае кукаваць «на зялёны лес», чакаецца ўраджай злакаў. Негатыўна ацэньваюцца грымоты «на голы лес»: «*...Ці жанчына мне звоніць: «У гэтым гаду гром очэнь рано, на голы лес, – кажэ, – нехарашо, будзе многа*

¹ У працы выкарыстаны матэрыялы архіва вучэбнай фальклорна-кразнаўчай лабараторыі БрДУ імя А.С. Пушкіна, якія сабраны ў выніку палявых даследаванняў, праведзеных аўтарам гэтай працы, студэнтамі і выкладчыкамі БрДУ на працягу 1993–2011 гг. па праграме, спецыяльна распрацаванай аўтарам дадзенай работы. Гэтыя матэрыялы прыводзяцца далей без указання на тое, што яны захоўваюцца ў названым архіве.

няшчасцяў» [Кусеўшчына Мядзельскага р-на]. На Магілёўшчыне забаранялася пачынаць спяваць вяснянкі «на голы лес», г.зн. пакуль не разгорнецца лістота на дрэвах. У веснавых песнях з'яўленне новай зеляніны малюецца як вынік сезоннага «адмыкання зямлі», якая выпускае з сябе *травіцу, расіцу, на лясочак лісточак*.

Матыў «выхаду з-пад зямлі» вызначае хтанічныя прыкметы зеляніны, яе сувязь з іншасветам, душамі памерлых («ззялены дзярнчак», паводле вясельных сірочых песень, з'яўляецца адным з «замочкаў», якія не дазваляюць памерлым бацькам нявесты прыйсці на вяселле). У замове «ад грызі» ў сувязі з апісаннем дэманізаванай хваробы актуалізуецца вобраз зялёнай травы: «*Грыззь-грызіца, зялёная травіца, не грызі здаровага цела...*» [8, с. 410]. Паказальная ў гэтым плане назва хваробы жывёл «руно», звязаная з дзеясловам *рунець* «узыходзіць, зелянец (звычайна пра азімыя пасевы)», «цвісці (пра дрэва)». Параўнаем: «*калі вясной рунела елка і сасна, дабытак западаў на асаблівую хваробу, «руно», ад якой не было ратунку*» [9, с. 214]. Зялёны колер актуалізуецца пры апісанні ліхаманкі: «*...Перш падышла хондзя, ці як жэ кажучь, трасца, – зялёная, худая...*» [10, с. 209]. Дарэчы, адным са сродкаў пазбаўлення ад ліхаманкі паводле прынцыпу «падобнае лечыцца падобным» была жаба, стэрэатыпны колер якой – зялёны: «*Ат хинди не лечать, а только даютъ какие жабы зелёные изловят и варят ъ суп и даютъ*» [10, с. 220–221]. Ад рабацення твар націралі ікрой зялёных жаб [Сямігосцічы Столінскага р-на]. Ад шалу пілі ваду, у якой знаходзіліся «маленькія зялёныя насякомыя», што вывеліся з яек мурашоў [10, с. 246].

Зялёным, акрамя персаніфікаваных хвароб, часта маркіруюцца такія прадстаўнікі нячыстай сілы, як дэмань прыродных локусаў. Гэта, сярод іншага, тлумачыцца сувязцю зялёнага колеру з расліннасцю і яе хтанічнымі прыкметамі. Зялёныя валасы ў лесавіка, русалкі, водніка; вочы зялёнага колеру маюць русалкі, лесавік, воднік; скура ў русалкі зялёная; барада ў водніка зялёная ці сам ён зялёны [11, с. 168]. У некаторых хрысціянізаваных уяўленнях зялёны колер надзяляўся негатыўнай семантыкай, абазначаў спакушэнне, каварства, а сатана маляваўся з зялёнымі вачыма (параўнаем выразы «*У бяды вочы зялёныя*», «*Туга зялёная*», запісаны ў Томскай губерні праклён «*Зелены те убей!*» [12, с. 519]). На Гомельшчыне вераць, што «*ў прудах, азёрах, рэках жывуць вадзянікі. Гэта стары з зялёнымі валасамі, з барадою з водарасцей (зялёнай)*»; «*[вадзянік] мае высокі рост, зялёныя вочы, рыбій хвост і доўгія валасы*»; «*[русалкі] імеюць длічныя зялёныя валасы і хвост, як у рыбы*». Зялёны колер русалак можа тлумачыцца іх знаходжаннем у вадзе: «*З віду яны [русалкі] застаюцца прэжнімі, толькі валасы, кожа зеленаватыя. Ад таго, што у вадзе ўсё ўрэмя*» [13, с. 53, 63].

Сувязь зялёнага колеру з разбуральнымі тагасветнымі сіламі адбілася ў наратывах пра шкодны ўплыў на чалавека зялёных вачэй, у практыцы выкарыстання прадметаў гэтага колеру ў шкодніцкай магіі, а таксама ў тлумачэннях сноў. Так, на Берасцейшчыне яшчэ і сёння лічаць, што сярод каравайніц не павінна быць жанчын з зялёнымі вачыма, у адваротным выпадку шлюб будзе няўдалым. У замовах сярод «дрэнных» вачэй называюцца зялёныя [7, с. 267]. Менавіта зялёныя яблыкі выкарыстоўваюцца ў шкодніцкай магіі. Інфармант апавядае, што яго сына моцна кахала дзяўчына, але ён ажаніўся з іншай. І тая, пакрыўджаная, «*дажэ тапіцца бегала, калі ў яго свадзьба была. Вот і зрабіла яна яму на зялёных яблаках... Такі заговор іе на зялёных яблаках. Я яго не знаю, бо я людзям толькі добрае раблю, мужэй варочаю ў сям'ю. А на зялёных яблаках плахі прыварот. Дзеці ў сыночка майго ўміралі, пажывуць тры месяцы і ўміраюць. Траіх пахаранілі. У адчаянні былі. Куды токі не ездзілі, да каго не беглі. Усе кажучь: «Заговор!»*» [Скрыгалаў Мазырскага р-на]. Негатыўная ацэнка зялёных яблык і зялёных груш характэрная для тлумачэнняў сноў, да прыкладу: «*Як бачыш, ягады бярэш, яблыкі зялёныя шчыплеш –эта не харашо,эта*

слёзы» [Ніканавічы Быхаўскага р-на]; *«Смерць варожыць, калі сніцца, што рвеш зялёныя грушы»* [ПА; Верхнія Жары Брагінскага р-на].

У пахавальна-памінальных абрадах з'яўляецца колерам таго свету. Зялёны разам з чорным колерам прадстаўлены ў прадметах пахавальнага абраду, у прыватнасці ў вышыўцы на падушцы, што клалася пад галаву нябожчыку. У Гродзенскім Панямонні зялёны тканы пояс вешалі на надмагільны крыж [14, с. 667]. Яйкі зялёнага колеру вядомы як памінальная ежа ва ўсходніх славян і балгар. На Палессі на Вялікдзень фарбавалі яйкі ў зялёны колер, калі на працягу года памёр хтосьці з сямейнікаў. *«Як хто умер, а год ешчо не вышэў, да нарвуть сена або жыта і красяць зялёныя яйца»* [ПА; Радчыцк Столінскага р-на]. На траецкія Дзяды ў Дынабургскім павеце на магілу прыносілі зялёныя яйкі, пафарбаваныя ў адвары з маладой зелені. *«Гэтыя несвянцонныя яйкі не качаюцца на магіле, іх ядуць пасля малітвы і галашэння, за выключэннем аднаго, якое пакідаюць на магіле для бедных»* [15, с. 189]. Між тым на Палессі ў зялёны колер жанчыны фарбавалі яйкі на Юр'я і ішлі з імі на поле [16, с. 29].

І дрэва, і «зялёнасць» паасобку могуць выяўляць ту самую семантыку як жыцця, так і смерці, зменлівасці, пераходнасці, што звязана з сезоннай зменлівасцю вегетацыі і хтанічнай семантыкай расліннасці. Паводле беларускіх галашэнняў, па зялёнай ('летняй') дарозе да сваякоў можа вярнуцца душа памерлага: *«...Летняй парой – зялёная дарога...»* [15, с. 298]. У іншых галашэннях зялёны лес (гай) выступае верагодным месцам сустрэчы памерлага з жывымі [15, с. 330]. У песнях пазнейшага паходжання зялёныя гай, трава – месца ранення і ці смерці молайца: *«...Ой там на мураўцы, ой там на зялёнай, // Там лыжыць солдатік цяжело ранены, // Бэз правое ножкы, бэз правое ручкы, // Он лыжыць страдае, войну проклинае...»* [Мікіцк Драгічынскага р-на].

У беларускіх замовах (як і ў замовах іншых славянскіх традыцый) зялёным колерам характарызуецца локусы, куды высылаюцца хваробы. Прычым зялёнае можа асэнсоўвацца як атрыбут прыроды і адкрытай прасторы (*«Выйду я ў чыстае поле, у зялёнае памора...»*) [Вялікае Падлессе Ляхавіцкага р-на]. У гэтай прасторы нярэдка валадарыць нячыстая сіла: *«Ехаў звiх на зялёнаму лугу...»* [7, с. 166]. Таму прастора, маркіраваная зялёным, паводле заўвагі Л. Радэнкавіча, уяўляе патэнцыяльную небяспеку для чалавека. У вузкім сэнсе зялёны колер звязаны з той часткай прасторы, куды выганяецца нячыстая сіла ці дзе адбываюцца нейкія міфічныя падзеі, якія выклікаюць змяненне стану рэчаў (адзясценне нячыстай сілы ад чалавека) [10, с. 137–138].

У рытуальна-магічнай практыцы, звязанай з сямейнай і гаспадарчай абрадавасцю, зеляніна выкарыстоўваецца як сродак, які нейтралізуе, адганяе зло (хваробы, сурокі, нячыстую сілу, стыхійныя бедствы, дзікіх звяроў, шкоднікаў) і валодае жыццёвай, прадуцыравальнай сілай. Зеляніна прысутнічае на вяселлі (матэрыял для вянок, упрыгожання вясельнікаў, каравая, вясельнага дрэўца, вупражы каня, варотаў, памяшкання): *«Кажут, на вэнок пошлі хлопцы, дэўчата. Словают ўсю ноч. Квэточкі плетут тые, некi ленточки тако банціком, туды зялёнэнького вазоніка, шо ростэ, такі колюшчэвэнькі. Тако цэлэ сітэчко наробят. А вжэ як прыедэ жэніх, усім ужэ прычэпвают гэты квэточкі»* [Дзягелец Бярозаўскага р-на]. Абрадавая практыка ўжывання зеляніны адлюстравалася ў вясельных песнях тыпу *«Ой, дайтэ мні голку і ныточку шоўку, // Прышыйтэ квіточкі з зяленого бэрвіночку»* [Моталь Іванаўскага р-на]. У галашэннях па дзяўчыне згадваюцца зялёная рута для шлюбнага вянка і сам зялёны вянок, які памерлая не паспела надзець пры жыцці [15, с. 356]. Зялёны колер можа маркіраваць і іншыя атрыбуты вясельнага абраду. Ніна Андрэеўна Каліноўская з в. Стайкі Івацэвіцкага р-на апавядае: *«Госці на вяселлі дараць пасуду, падушкі, рушнікі. На падушках, рушніках зялёны, красны, чорны цвета – спаконна*

беларускія цвета». У сувязі з важнай роляй зеляніны ў вясельным абрадзе цікавы замоўны матыў выправоджвання хваробы, якой прапануецца нарваць «зеллечка сабе на вяселлечка» [8, с. 299].

У варожбах вызначальнымі прыкметамі (асэнсаванымі як станоўчы прагноз) лічыліся: своечасовае з'яўленне лістоты на загадзя зрэзаных і пастаўленых у вадку галінах (у прыватнасці, вішнёвых); роўнае сплаўленне пучкоў зеляніны і вяноў па вадзе ці прыплыванне іх да берага, злучэнне між сабой (у любоўных варожбах); захаванасць свежасці зеляніны пэўны тэрмін. «У няділю на Троіцу дівчаты шлы развываты бырозкі, ныслы до рыкы выночкы, пускалы іх на воду. Чый вынок був зылёны і пływ – тому повызэ на цілы год, чый засох, чы потонув – тому быда» [Снітава Іванаўскага р-на]. Апісаная абрадавая практыка і адпаведныя міфалагічныя ўяўленні знайшлі адлюстраванне ў песнях тыпу «Дівчаты на Троіцу вынкы вылы, // Ай на Купала доывалы, // Про свою долічку гадалы. // Колы ж ты, доля, шчаслівая, // Цвыты, выночок, як васылёчок, // Колы ж ты, доля, нышчасна, // Ссохны выночок, як сухорочок» [Снітава Іванаўскага р-на].

Асацыяцыя зялёнага з маладым, поўным вітальных сіл, шчаслівым, найбольш выразна прадстаўлена ў песнях, дзе зялёныя расліны ці іх часткі складаюць прыродную паралель хлопцу і дзяўчыне, жаніху і нявесце. У вусна-паэтычных творах зялёны колер сімвалічна карэлюе з дзявоцкасцю, зялёны вянок – вясельны атрыбут нявесты: «Ой, вэнку, мэй вэнку, // У зялёным бэрвінку. // Купався на рынку, // Заховався в скрынку» [Коланск Івацэвіцкага р-на]. Сама шчаслівая дзяўчына нярэдка параўноўваецца з муравой – маладой зялёнай травой ці зялёным дрэвам («Зэлена травуця, повэрху вода // Красіва Маруся, дай шэ молада» [Спорава Бярозаўскага р-на]). Адпаведна незялёная расліна – гэта нецнатлівая дзяўчына ці дзяўчына, якую не любіць хлопец; ссыханне травы асацыюецца з жыццём дзяўчыны без кахання. Гэтая сімваліка амаль у нязменным выглядзе захаваная ў песнях адносна позняга паходжання: «Ох, боже мой, что делает привычка, // Без двух вещей прожить я не могу: // Без милого я мучаюсь-страдаю, // А без любви я сохну, как трава» [Шарашова Пружанскага р-на]. У песнях пра жыццё маладой замужніцы ў мужавай хаце немагчымасць зелянення расліны падкрэслівае цяжкасць такога жыцця. І наадварот, зеляненне-расціланне травы сімвалізуе каханне мужа і жонкі.

Ламанне зялёнага дрэва можа ўказваць на змену статуса дзяўчыны, на яе любоўныя перажыванні: «А в поле бэроза зылэна, кудрава, // Той, хто не мінае, бэрозу ламае. // Цвітае, сміркае, но мілого не мае. // А як дэнь білэнькі, // То прыходы мілэнькі...» [Мікіцк Драгічынскага р-на]. У народнапесеннай мове метафарычныя выслоўі «засохлая (звяўшая, стаптаная) травіца», як і «скінуты вянок», эстэтызуюць пераходны стан дзяўчыны (нявесты), абазначаюць страчанае дзявоцтва: «Стаптана трава зялёная, // Хто ж тую траву стаптаў? // Стаптаў траву дзяціночка, // Стаптаў траву маладзенькі, // Ён да дзевачкі хадзіў...» [Хойнікі Гомельскай вобл.]. У прыпеўках таксама прадстаўлена асацыятыўная сувязь дзяўчыны і зялёнай расліннасці, але раскрывацца яна ў параўнанні з лірычнымі песнямі (дзе страта кахання сімвалізуецца ссыханнем раслін) можа ў іншым кірунку: «Меня мільй изменіл, // А я і не охну, // Я не зялёная трава – // Не засохну» [Снітава Іванаўскага р-на]. Дзявочы вобраз, эстэтычна абрамлены зялёнай атрыбутыкай (вянок, трава), – тыповы для народнай паэзіі ўсіх славян. Пры гэтым песенная метафорыка сугучная з мовай рытуалу, абрадавага апранання ў зеляніну.

Зялёныя «мужчынскія» расліны сімвалізуюць у вусна-паэтычных творах маладога хлопца: «Ой ты хмелю, хмелю, // Хмелю зелененькі, // Дзе ж ты, хмелю, зіму зімаваў, // Што не развіваўся? // – Зімаваў я зіму, // Зімаваў другую, // Зімаваў я ў саду на вішні, // То й не развіваўся...» [Хойнікі Гомельскай вобл.]. Незялёнае «мужчынскае»

дрэва складае прыродную паралель невясёламу хлопцу, якому не шанцуе ў каханні: «Чом дуб ны зялёны? // Бо туча прыбела! // Козак ны весёлы, // Бо лыхая годына. // Козак ны весёлы, // Весёлы ны будэ. // Полюбев дівчину, // Тай посваталэ людэ...» [Радастава Драгічынскага р-на].

Прыродныя локусы, ахарактарызаваныя як зялёныя, у песнях пра каханне часта з'яўляюцца ўлоннем сустрэчы хлопца і дзяўчыны: «Зылёный садочок, зылёный, // Кругом рутыю опытёный. // Ныхто в тым садочку ны бував, // Одын Васылько ў карты грав, // Він собі Ганночку намовляв...» [Дружылавічы Іванаўскага р-на]; «Ой, гула, гула крута гора, // Святы вечор, // Шчо не ўродзіло зялёна віно, // Святы вечор. // А тэе віно (імя) сцерагла, // Святы вечор, // (Імя) сцерагла ды прызаснула...» [Харомск Столінскага р-на]. У зялёныя сад, бор, лес, луг, паводле вясельных песень, героі скіроўваюцца па неабходную для правядзення вясельнага абраду зеляніну: «Ек мы свой коровай радзілі, // То ў бор по зелье ходзілі. // Нам одказаў зелены бор, // Шчо я вашого корова не знаю, // Я ж вам зельейка не маю. // Ідзеце себе по зелье ў вішневы сад // Да радзеце себе коровай» [Цераблічы Столінскага р-на].

У вусна-паэтычных творах зялёныя расліны могуць асацыявацца з багаццем, прыгажосцю, жыццёвай энергіяй, весялосцю, высокім сацыяльным статусам, шчаслівым жыццём («Мы коровай мэсілі, // В сад воду носілі, // Шоб было веселесенько, // Як у садзе зеленесенько» [Амельянец Камянецкага р-на]; «Ой у саду, у саду // Трава зялёна. // Вона зялёна, // Бо блізка вода. // Ой за добрым мужом // Жона молада. // Чым вона молада? // – Бо доля добра» [Фядоры Столінскага р-на]). Станоўчая семантыка фармалізаванага вобраза зялёнага гаю (рошчы) абыгрываецца ў вясельных прыгаворах накшталт «Дару зялёную рошчу, // Каб зяць пацалаваў цёшчу» [Размеркі Івацэвіцкага р-на]. Паводле велічальных песень, гаспадар слаўны сваім гумном зелянюсенькім.

Пазітыўна вызначае героя зялёнае адзенне ў абрадавых і пазаабрадавых песнях, дзе зялёны асэнсоўваецца як 'прыгожы', 'святочны', 'дарагі', 'новы', 'лепшы': «...Дасць табе пан варанога каня, // Святы вечар добрым людзям. // А царэўначка – зялёны жупан.... // Будзе Ванечка маладзенькі пан...» [18, с. 77]; «...Эх, кума, не журысь, // Туды-сюды павярнісь, // Юбка зялёная, // Сама чарнабровая...» [19, с. 160]. Звяртаючыся да бацькі немаўляці, удзельнікі радзінна-хрэсьбіннага абраду просяць: «Надзень жа ты, надзень жа ты // Свой зялёны жупан. // Запрагай-ка, запрагай-ка // Да дванаццаць сабак. // Вязі-ка ты, вязі-ка ты // Да бабуся ў кабак» [19, с. 312]. У радзінных песнях зялёным колерам пазначана карчма: «Ды наша ж бабка, ды наша любка // Ёна паезды любіць. // Да ў карчомачцы, да ў зялёненькай // Нам гарэлкі купіць» [19, с. 309]. Дарэчы, збруя, што выкарыстоўвалася для ўладкавання павозкі, на якой везлі хрысціць дзіця, была ўпрыгожана ў зялёныя ці чырвоныя палоскі [19, с. 187]. У абрадавых, у прыватнасці валачобных, песнях зялёныя кітайкі, якімі пазасціланы сталы, і зялёныя кубкі з напоем – знак урачыстасці застолля і заможнасці яго гаспадароў. У сувязі з традыцыйнай станоўчай ацэнкай зялёнага колеру ўзгадаем асацыяцыі зеляніны з раем, прыгажосцю: «Рвалі яер. Сыталі чы клалі ў хату, клалі во двор этэ лісце, галінкі запіхалі за балькі. Войдэш у хату – то быв рай! Бы в саду прамо. Хорошэ-хорошэ!» [20, с. 135]. Такія асацыяцыі знаходзяць праламленне ў песенных тэкстах тыпу «Стоіть гора высокая, // По-над горою гай, // Зялёны гай густэнькі – // Не начай справды рай» [Барысаўка Кобрынскага р-на]. Пазітыўная ацэнка зялёнага колеру матываваная яго семантыкай урадлівасці, жыццёстайкасці, здаволенасці.

Заклучэнне

Аналіз прадстаўленага матэрыялу дазваляе зрабіць выснову пра тое, што зьялены колер з'яўляецца адным з вызначальных элементаў колеравага кода традыцыйнай культуры беларусаў. Ён захавань сувязь з архетыпавымі ўяўленьямі і разам з тым стаў адмысловым эталонам, пры дапамозе якога фіксавалася ідэальная мадэль адносін у сістэмах «чалавек – прырода», «чалавек – соцыум» і адпаведна структуравалася і арганізавалася чалавечая дзейнасць. Як галоўны тон лета, *зьялены* – гэта колер поўнай жыццёвых сіл расліннасці, прыроды ў яе зменлівасці, няспеласці, маладосці, які выяўляе актыўнасць, стварэнне, жыццязойнасць, сімвалічна звязваецца з развіццём, пераходнасцю. З іншага боку, асацыіруючыся з пасіўнасцю, нерухомасцю, хтанізмам (расліннасць выходзіць з-пад зямлі), *зьялены* колер судачыняецца са сферай смерці, сімвалізуе безжыццёвасць, той свет і яго прадстаўнікоў, а таксама нязменнасць (*зьяленыя* плесень, ціна). Гэтыя факты вызначаюць багацце міфа-абрадавых кантэкстаў *зьяленага* колеру ў беларускай традыцыйнай культуры. *Зьялены* ўжываецца ў характарыстыках адмоўных персанажаў са значэннямі 'хворы', 'нерухомы', 'сумны', 'сапсаваны'; разам з тым выкарыстоўваецца пры апісанні ўдзельнікаў вясельнага і радзіннага рытуалаў, каханага мужчыны ці жанчыны са значэннямі 'малады', 'прыгожы', 'святочны', 'лепшы', 'дарагі'.

У заключэнне адзначым, што зварот да праблемы функцыянавання аднаго з асноўных кодаў традыцыйнай духоўнай культуры беларусаў – колеравага – тлумачыцца неабходнасцю на новым узроўні развіцця гуманітарных навук асэнсаваць асаблівасці мадэліравання свету сродкамі сімвалічнай мовы шматвяковай беларускай культуры.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Кульпина, В.Г. Лингвистика цвета : Термины цвета в польском и русском языках / В.Г. Кульпина. – М. : Московский лицей, 2001. – 470 с.
2. Выслоўі / склад. М.Я. Грынблат. – Мінск : Навука і тэхніка, 1979. – 520 с.
3. Веснавыя песні / склад. Г.А. Барташэвіч, Л.М. Салавей, В.І. Ялатаў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1979. – 607 с.
4. Купальскія і пятроўскія песні / уклад. А.С. Ліса, С.Т. Асташэвіч, Г.В. Таўлай. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985. – 631 с.
5. Загадкі / склад. М.Я. Грынблат, А.І. Гурскі. – 2-е выд., выпр. і дапрац. – Мінск : Беларус. навука, 2004. – 363 с.
6. Ипполитова, А.Б. Символика цвета в русских простонародных травниках XVIII века / А.Б. Ипполитова // Признаковое пространство культуры / Ин-т славяноведения РАН ; отв. ред. С.М. Толстая. – М. : Индрик, 2002. – С. 267–300.
7. Замовы / уклад. Г.А. Барташэвіч. – Мінск : Беларус. навука, 2000. – 597 с.
8. Замовы / уклад. У.А. Васілевіч, Л.М. Салавей. – Мінск : Беларусь, 2009. – 519 с.
9. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы / уклад. В.А. Авілава [і інш.] ; рэд. Г.А. Цыхун. – Мінск : Беларус. навука, 2006. – Т. 11 : Р–С. – 333 с.
10. Народная медицина: рытуальна-магічная практыка / уклад. Т.В. Валодзіна. – Мінск : Беларус. навука, 2007. – 776 с.
11. Левкиевская, Е.Е. Полесский водяной на общеславянском фоне / Е.Е. Левкиевская, В.В. Усачева // Славянский и балканский фольклор. Этнолингвистическое изучение Полесья : сб. науч. ст. / РАН, Ин-т славяноведения и балканистики ; редкол.: Н.И. Толстой (отв. ред.) [и др.]. – М. : Индрик, 1995. – С. 153–172.
12. Журавлев, А.Ф. Язык и миф. Лингвистический комментарий к труду А.Н. Афанасьева «Поэтические воззрения славян на природу» / А.Ф. Журавлев. – М. : Индрик, 2005. – 1004 с.

13. Народная міфалогія Гомельшчыны : фалькл.-этнаграф. зборнік / уклад. І.Ф. Штэйнер, В.С. Новак. – Мінск : Нёман, 2003. – 320 с.
14. Традыцыйная мастацкая культура беларусаў : у 6 т. / А.М. Боганева [і інш.]. – Мінск : Выш. шк., 2006. – Т. 3 : Гродзенскае Панямонне : у 2 кн., кн. 2. – 736 с.
15. Пахаванні. Памінкі. Галашэнні / уклад. У.А. Васілевіча, Т.Б. Варфаламеевай. – Мінск : Навука і тэхніка, 1986. – 615 с.
16. Поліська дома: фальклор.-діалектолог. зб. / упорядк. В. Давідюка і Г. Аркушина. – Вып. I. – Луцьк : Ред.-видав. відділ Волинського обл. управл. по пресі, 1991. – 188 с.
17. Раденкович, Л. Символика цвета в славянских заговорах / Л. Раденкович // Славянский и балканский фольклор. Реконструкция древнейшей славянской духовной культуры: источники и методы : сб. науч. ст. / РАН, Ин-т славяноведения и балканистики ; отв. ред. Н.И. Толстой. – М. : Наука, 1989. – С. 122–148.
18. Вечнае : Фальклорна-этнаграфічная спадчына Веткаўскага раёна / аўт.-уклад. : І.Ф. Штэйнер, В.С. Новак. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2003. – 362 с.
19. Радзіны. Абрад. Песні / уклад. Г.А. Пятроўскай, апіс. абрадаў Т.І. Кухаронак. – Мінск : Беларус. навука, 1998. – 637 с.
20. 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.

Shved I.A. Symbolism and Function of Green Color in Belarusian Traditional Culture

The author of the article analyzes the symbolism and function of green color as part of colourcode on the material of Belarusian traditional spiritual culture. As a result of historical-genetic and functional-semantic analysis it was found that green color associates with full of vitality vegetation and variability, immature, young nature. It reveals the significances of activity, creativity, vitality, development and transition. In other respects, green color symbolically correlates with passivity, unchanging and corresponds with the sphere of death, marks the sacred world and its representatives.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 17.12.2011

УДК 80+2

Г.В. Писарук**СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД
НА АРГУМЕНТАЦИЮ В БИБЛЕЙСКОМ ТЕКСТЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРВОГО ПОСЛАНИЯ ПЕТРА)**

В статье представлен риторический анализ Первого послания Петра (Библия, Новый Завет) с целью определения в нём коммуникативных стратегий автора, степени аргументированности речи, целевой направленности аргументов и способов аргументации. В результате определены риторические принципы, на которых строится аргументирующая речь апостола. Исследование может быть использовано при разработке основ теории аргументации в рамках риторики.

Введение

Риторика возвращается в постсоветский социум не только как наука о красноречии вообще, но и как наука о многообразных речевых приёмах, влияющих на мнения и поведение людей. В последние десятилетия стремительно развивается теория аргументации – молодая наука, одним из предметов исследования которой являются разнообразные и разнородные элементы техники доказательства [3].

В рамках диалогического риторического идеала, утверждающегося в современном нам обществе, принципы аргументированной речи, истоки которой в риторике Сократа, Платона и Аристотеля, весьма востребованы. Примеры обоснованного выражения говорящим (пишущим) собственного мнения с установкой воздействовать на мнение собеседника без нарушения паритетности процесса коммуникации можно видеть и в библейских текстах. С целью определения в тексте коммуникативных стратегий автора, степени аргументированности речи, целевой направленности аргументов и способов аргументации, проведём риторический анализ Первого послания Петра.

При исследовании содержания и языка послания использован текст Синодального канонического издания Библии – перевод с греческого на русский язык, появившийся в России в 1876 г. и предназначенный св. Синодом «для домашнего назидательного чтения» [1], и «Новый Завет на греческом языке с подстрочным переводом на русский язык», представляющий собой научную реконструкцию греческого оригинала, выполненную на основе Ватиканского кодекса; этот «Новый Завет» был впервые издан в 1898 г. Эберхардом Нестле [5]. При цитировании библейского текста сохранена орфография и пунктуация Синодального канонического издания Библии.

Понимая условность языкового анализа переводного текста, мы, тем не менее, считаем, что результаты исследования могут быть полезны для разработки основ теории аргументации в рамках риторики.

Историческая основа послания

Пётр – один из двенадцати апостолов Иисуса Христа.

Петра (его еврейское имя – Симон) к Иисусу привёл его родной брат Андрей, и Иисус дал Симону новое имя – по-арамейски Кифа, или по-гречески Пётр (Ин. 1:42). В других новозаветных текстах есть упоминания о том, что Пётр жил в Капернауме (Мк. 1:29), был женат (Лк. 4:38) и жена была спутницей в его апостольском труде (1 Кор. 9:15). Пётр входил в тесный кружок ближайших к Иисусу учеников (в нём были ещё Иаков и Иоанн), которые присутствовали при преображении «на святой горе» (2 Пет. 1:18), при воскресении дочери Иаира (Мф. 9:18, 23–25) и в Гефсимании (Мк. 14:33). Пётр первым признал Иисуса Сыном Божиим (Мф. 16:16), первым пропо-

ведовал об Иисусе в день Пятидесятницы (Деян. 2), именно после проповеди Петра в доме Корнилия к христианской церкви присоединились первые язычники (Деян. 10).

В христианстве нет единого мнения, где было написано письмо, известное как Первое послание Петра. В послании указано, что оно «из Вавилона» (5:13). Некоторые понимают это в буквальном смысле, имея в виду древний город Вавилон в Месопотамии на реке Евфрат; другие думают, что Вавилоном образно назван Рим, поскольку в книге Откровения Вавилоном также не единожды назван Рим (Откр. 17:5, 9, 18).

По поводу адресата послания в христианстве тоже нет единства. Одни (в том числе известный деятель Реформации француз Жан Кальвин) считают, что Первое послание написано иудеям, ставшим христианами, поскольку в начале говорится, что оно адресовано «пришельцам, рассеянным» (1:1) и содержит много ветхозаветных цитат и ссылок. Другие же считают, что послание адресовано христианам из языческой среды, поскольку в нём упоминается «суетная жизнь, преданная ... от отцов» (1:18) и перечисляемые грехи (4:3) типичны для язычников.

Хотя Первое послание Петра имеет признаки соборного послания (ср. послания Иакова, Второе Петра, Первое Иоанна, Иуды), оно отличается от прочих соборных посланий тем, что указывает области обитания читателей: Понт, Галатия, Каппадокия, Асия и Вифания (1:1).

Принято считать, что послание написано между 60 и 64 гг. н.э. К тому времени христианская церковь существовала уже несколько десятилетий, но именно 60-е гг. стали временем тяжёлых испытаний для неё. В 64 г. император Нерон обвинил христианскую общину в поджоге Рима (Тацит «Анналы» 15:38–44) и в течение нескольких лет жестоко уничтожал последователей Иисуса из Назарета: христиан по ночам сжигали в парках Нерона в Риме и его окрестностях. Пример императора воодушевлял врагов христиан везде искать малейшего повода для их преследования.

Пётр адресует своё послание гонимым христианам.

Коммуникативные стратегии апостола Петра в послании

Ключевое слово послания – *страдания*; в русском переводе это и однокоренные ему слова упоминаются в тексте послания, состоящем из пяти глав, пятнадцать раз. Основным коммуникативным намерением автора послания в сложных для жизни христиан условиях – вынужденном несении незаслуженных страданий – является не просто поддержать единоверцев, но в первую очередь наставить их, утвердить в правильной позиции. Слово «наставлять» в словаре В.И. Даля обозначает «научать, поучать, учить, руководить, давать наставления» [2, Т. 2, С. 474]. Это оправданно: во все времена признавалось, что с помощью слова можно управлять людьми – их поведением и даже мышлением (сегодня это предмет исследования лингвопрагматики). Но и классическая, и современная риторика, а также лингвопрагматика утверждают, что воздействие словом может иметь различные составляющие.

Для анализа сознательно выстраиваемой автором стратегии речи и степени её аргументированности в послании необходимо исследование сочетаемости коммуникативных регистров – частей текста (размером от части предложения до группы предложений), отражающих способ восприятия мира говорящим или пишущим, функционально различающихся в структуре высказывания и поэтому, с точки зрения современной лингвистики, являющихся способами его организации.

Из четырёх речевых регистров, выделяемых современной коммуникативной лингвистикой в монологических жанрах речи, в тексте Первого послания Петра сочетаются три: информативный, обобщающий и волеизъявительный. В тексте послания отсутствует изобразительный регистр, порождаемый прямым сенсорным восприятием:

нет описания конкретного, единичного события, разворачивающегося на глазах у автора, поскольку у пишущего нет цели сообщить адресату о чём-либо наблюдаемом им.

Адресуя содержание своей речи адресату с конкретным коммуникативным намерением наставить братьев по вере, апостол Пётр осмысливает явления окружающей его действительности и свою позицию по отношению к ним, выражает при этом своё мнение и даёт оценки, что характерно для информативного регистра речи.

Уже в начале послания первый информативный композитив (1:7–12) показывает знание апостолом ветхозаветного прошлого и христианского настоящего и будущего, свидетельствует о понимании состояния адресата и проявляет христианские убеждения автора. Эта часть послания является основой дальнейших наставлений единоверцев.

На наш взгляд, условно в тексте послания можно выделить пять относительно больших информативных композитивов (1:7–12; 2:7–10; 2:19–25; 3:18–22; 4:3–7), семь небольших (1:3–5; 1:18–21; 1:24–25; 2:15–16; 3:5–6; 3:12–14; 4:17–18) и семь с минимальным объёмом регистрового блока, равным предикативной единице (2:3; 2:6; 3:17; 4:6; 4:7; 4:14; 4:15). В целом это пятьдесят стихов – почти половина послания.

Информативный регистр текста позволяет читателю представить автора за пределами времени и места, поскольку автор не описывает действительность – он знает, и знание это основывается как на осмыслении фактов окружающего мира и на размышлении о происходящем, так и на ощущении и восприятии мира духовного, невидимого, являющегося для христиан естественной реальностью и средой их духовной жизни.

Информативный регистр речи в послании реализуется:

а) словами, обозначающими обобщённые, множественные явления и действия: *изыскания и исследования пророков* (1:10), *возвещал Христовы страдания и последующую за ними славу* (1:11), *воля Божия* (2:15), *плотской нечистоты омытие* (3:21) и т.д.;

б) оценочными словами: *тленное серебро* (1:18), *благ Господь* (2:3), *безумные люди* (2:16), *святые жёны* (3:5), *делающие зло* (3:12), *воля языческая* (4:3) и др.;

в) глаголами, обозначающими узуальные (повторяемые, обычные) действия, и производными от них глагольными формами; эти лексемы характеризуются признаком «ненаблюдаемости»: они реализуют, как правило, фоновые знания автора, например: *В явление Иисуса Христа, Которого доселе не видя, но веруя в Него, радуется радостью неизреченною и преславною, Достигая наконец верою вашею спасения душ* (1:8–9) и др.

Так через информативный речевой регистр реализуется стремление автора поделиться с адресатом осмысляемым им или уже осмысленным и пригласить собеседника поразмышлять об этом вместе.

Обобщающий регистр речи в послании проявляется в утверждениях об общечеловеческих свойствах, присущих всем или многим людям, о закономерностях, действующих во все времена. Такие утверждения порождаются мыслью автора по ходу речи.

Сегодня среди христиан, даже мало знакомых с Библией, общеизвестны утверждения: «*Страдающий плотью перестаёт грешить*» (4:1), «*Близок всему конец*» (4:7), «*Любовь покрывает множество грехов*» (4:8), «*Бог гордым противится, а смиренным даёт благодать*» (5:5). Обобщающий регистр реализует высшую степень абстрагирования мысли от хронотопа текста.

Таких вкраплений в тексте послания, на наш взгляд, всего четыре, они входят в состав композитивов других типов. Однако именно эти несколько обобщающих композитивов дают возможность адресату подняться над привычным, ежедневным и увидеть себя в контексте всего сообщества людей разных времён.

Наличие информативного и обобщающего регистров в тексте послания соответствует стратегической задаче речи апостола – наставить единоверцев, но в рамках той

же стратегической задачи основным регистром в послании, с нашей точки зрения, является волеизъявительный.

Имя Пётр (то есть ‘камень’ (Ин. 1:40–42), а точнее, большой кусок (Мф. 16:16–18), который отделён от скалы (1 Пет. 2:4–7)), данное еврею Кифе Христом, подлинно соответствовало характеру апостола. Предание утверждает, что Пётр был энергичным, исполненным энтузиазма, импульсивным и пылким человеком, обладал мужеством и смелостью. Он был врождённым руководителем и умело использовал позицию апостольской власти.

В русском переводе текста послания эта позиция автора в основном выражается побудительными предложениями с глаголами в повелительном наклонении – более 60 глагольных словоформ.

В послании нет указаний на конкретные действия людей в условиях гонений, апостол указывает лишь на общую стратегию поведения христиан: *будьте святы во всех поступках* (1:15), *будьте покорны всякому человеческому начальству* (2:13), *уклоняйтесь от зла и делайте добро, ищите мира и стремитесь к нему* (3:11), *будьте страннолюбивы друг ко другу без ропота* (4:9) и др.

Апостола Петра заботит духовное состояние христиан: *уповайте на подаваемую вам благодать в явлении Иисуса Христа* (1:13), *устройте из себя дом духовный* (2:5), *Господа Бога святите в сердцах ваших* (2:15) и др. Много внимания уделено различным свойствам характера: *имейте добрую совесть* (3:16), *облекитесь смиренномудрием* (5:5) и др.

Волеизъявление апостола Петра в послании звучит не как приказ или требование, а как просьба: в русском варианте Библии это выражено открыто с помощью прямых глагольных лексем: *прошу вас ...удаляться от плотских похотей* (2:11), *настырей ваших умоляю я* (5:1), в греческом – *увеещаю* (слово ‘увещать’ в словаре В.И. Даля толкуется так: ‘наставлять, уговаривать к добру, поучать советами [2, Т. 4, С. 464]).

Иногда побуждение апостола звучит как приглашение или призыв: *о сем радуйтесь, поскорбевши немного* (1:6), *благословляйте* (3:9), *Господа Бога святите в сердцах ваших* (3:15), *будьте благоразумны и бодрствуйте в молитвах* (4:7) и др. Есть и несколько предостережений, выраженных на русском языке глаголами в условном наклонении, например: *«Только бы не пострадал кто из вас, как убийца, или вор, или злодей, или как посягающий на чужое»* (4:15).

Несмотря на эти мягкие формы выражения волеизъявления, русский перевод послания, на наш взгляд, более категоричен, чем греческий текст. Значение побудительности выражается в греческом языке императивом, конъюнктивом и оптативом, в русском переводе оно передаётся, как правило, аналитической формой – глаголами 3 л. ед. и мн. ч. с частицей *пусть* [4], хотя эта форма в русском языке чаще выражает пожелание, нежели указание. Таких вариантов в русском переводе текста послания нет вообще, а в греческом подстрочнике [5] такие случаи перевода единичны, например: *кто любит жизнь и хочет видеть добрые дни, тот удерживай язык свой от зла* (3:10), в греч. *хотящий жизнь любить и увидит дни добрые пусть удержит язык от зла*.

В целом же в послании нет агональности (с греч. агон – борьба, состязание) ни семантической, так как в русском переводе не использованы слова и выражения, проникнутые духом борьбы, ни модальной, демонстрирующей в вербальной деятельности уверенность, решительность, бескомпромиссность, категоричность и т.д.

Интересна в греческом подстрочнике форма глаголов, переведённых в русском тексте послания формами повелительного наклонения: *пасите Божье стадо* (5:2), в греч. *сделайтесь пастухи*; в русском *трезвитесь, бодрствуйте* (5:8), в греч. *сделайтесь трезвые, делайтесь бодрствующие*. В данном случае возвратные глаголы в греческом языке содержат в себе сему активности не внешней, а внутренней: *сделай себя*.

Есть несколько указаний на то, чего не следует делать, это воспринимается как запрет, таких предложений в тексте послания 6: «*Не сообразуйтесь с прежними похотями, бывшими в неведении вашем*» (1:14); «*Не воздавайте злом за зло, или ругательством за ругательство*» (3:9); «*Страх их не бойтесь и не смущайтесь*» (3:14); «*Огненного искушения не чуждайтесь*» (4:12) и др. В этих местах греческого текста глаголы в форме *coniunctivus prohibitivus* тоже содержат приказание запретительного характера с формально выраженным отрицанием.

Для установления более тесного речевого контакта автор использует специальное средство волеизъявительного регистра – обращение (4 случая): «*Слуги, со всяким страхом повинуйтесь господам*» (2:18), «*Также и вы, жёны, повинуйтесь своим мужьям*» (3:1); «*Также и вы, мужья, обращайтесь благоразумно с жёнами*» (3:7); «*Также и младшие, повинуйтесь пастырям*» (5:5).

Частица *да* с глаголами в повелительном наклонении употребляется, как правило, в «высоких» стилях; такие формы используются и в русском переводе послания апостола Петра: *да будет украшением вашим* (3:3), *да предадут Ему души свои* (4:19), «*Благодать вам и мир да умножится*» (1:2), «*Бог же всякой благодати ...да совершит вас, да утвердит, да укрепит, да соделает непоколебимыми*» (5:10).

Всё вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что Пётр видит христианина как странника посреди того мира, в котором он является пришельцем. Поэтому апостол побуждает адресата или к внешнему поведению, соответствующему поведению последователей Иисуса Христа, или – в значительно большей мере! – к формированию, созданию внутреннего состояния, соответствующего позиции христиан как странников и пришельцев в этом мире. В целом же апостол призывает единоверцев к формированию душевных и духовных качеств, проявляющихся в поведении, отвечающих христианскому понятию «святость» в значении «отделённость от окружающего мира».

Как мы уже отметили, в соответствии с целью послания основным типом речевого действия автора исследуемого послания является воздействие – влияние на людей. Что же лежит в основе такой позиции апостола Петра?

Уже в начале послания подчёркнут духовный авторитет автора: пишет «*Пётр, апостол Иисуса Христа*» (1:1) (апостол – от греч. глагола *апостоллейн* – ‘отправлять, посылать вперёд’). Так автор чётко обозначает свою позицию: он послан Богом созидать христианские церкви, следовательно, имеет право давать наставления христианам. В послании к галатам, написанном апостолом Павлом пятнадцатью годами ранее (в 50-м году н.э.), сказано, что Петра уже тогда почитали «столпом» в числе других апостолов: «*Иаков и Кифа и Иоанн, почитаемые столпами, подали Павлу и Варнаве руку общения*» (Гал. 2:9). Однако, вероятно, формальная позиция апостола не действовала бы на христиан ни две тысячи лет назад, ни сегодня, если бы апостол Пётр в послании только излагал свои взгляды и раздавал указания, пусть даже и близкие по форме к просьбам.

Рискнём предположить, что сила воздействия послания апостола Петра не в командах, а в доказательствах. Вероятно, он сознательно ставил эту, может быть, незаметную для адресата цель – убедить с помощью аргументов. Это подтверждает одна из заключительных фраз апостола: «*Сие кратко написал я вам чрез Силуана, верного, как думаю, вашего брата, чтобы уверить* (подчёркнуто нами – Г.П.) *вас, утешая и свидетельствуя, что это истинная благодать Божья, в которой вы стоите*» (5:12). В Словаре В.И. Даля слово «уверить» обозначает ‘убедить, заставить поверить и признать что-то за истину, за верное, не сомневаться’ [2, Т. 4, С. 463]. В Словаре современного русского языка слово «уверить» тоже обозначает ‘заставить поверить во что-либо или чему-либо, убедить в чём-либо’ [6, Т. 4, С. 449]. Выражение «смею вас уверить» и в настоящее время является вежливой формулой убеждения.

Аргументационная тактика апостола Петра

Риторика всегда рассматривала аргументацию как направленную деятельность, имеющую цель усилить или ослабить чьи-то убеждения, предполагающую активную реакцию другой стороны на приведённые доводы.

Мыслительный каркас послания составлен по принципу «обратной» хрии (*chria inversa*), или «искусственной». «В простом рассуждении предлагается прямо истина и постепенно доказывается, объясняется, – пишет Н.Ф. Кошанский, – в искусственном сперва привлекают читателя приступом; потом предлагают причины, аргументы, далее посредством искусной связи приводят нечувствительных ... к своей истине, которую не может не признать он, если согласится на предыдущее» [цит. по 4, с. 227]. «Своя истина» (читай: основания христианской веры) и есть тот тезис, к которому приводит апостол Пётр адресата: в тяжёлых условиях гонений необходимо довериться и предаться Богу: *«Итак страждущие по воле Божией да предадут Ему, как верному Создателю, души свои, делая добро»* (4:19).

Как мы уже отметили, в послании преобладает волеизъявительный коммуникативный регистр речи, однако при этом апостол активно использует логическую аргументацию, давая развёрнутые пояснения, почему и для чего необходимо жить свято. В послании доминирует аргументация в режиме «почему и для чего».

Проиллюстрируем логическую аргументативную модель «почему и для чего»: *«Как новорождённые младенцы, возлюбите чистое словесное молоко, дабы от него возрасти вам во спасение; ибо вы вкусили, что благ Господь»* (2:2–3); *«И сами, как живые камни, устрояйте из себя дом духовный, священство святое, чтобы приносить духовные жертвы, благоприятные Богу Иисусом Христом. Ибо сказано в Писании»* (2:5–6); *«Лучше пострадать за добрые дела, нежели за злые; Потому что и Христос, чтобы привести нас к Богу, однажды пострадал за грехи наши»* (3:17–18). Таких, на наш взгляд, «прозрачных», вербально оформленных аргументативных моделей в послании более двадцати.

Во многих случаях (в 18 утверждениях) аргументация строится по упрощённой «причинной» модели «потому что» («ибо»): *«Если злословят вас за имя Христово, то вы блаженны, ибо Дух славы, Дух Божий почивает на вас: теми Он хулится, а вами прославляется»* (4:14); *«Все же, подчиняясь друг другу, облекитесь смиренномудрием, потому что Бог гордым противится, а смиренным даёт благодать»* (4:4); *«Все заботы ваши возложите на Него, ибо Он печётся о вас»* (5:7) и др.

Есть в послании и «целевая» аргументативная модель «для того, чтобы» («дабы»): *«Прошу вас ... провоздатель добродетельную жизнь между язычниками, дабы они за то, за что злословят вас, как злодеев, увидя добрые дела ваши, прославили Бога в день посещения»* (2:12); *«Имейте добрую совесть, дабы тем, за что злословят вас, как злодеев, были постыжены порицающие ваше доброе житие во Христе»* (3:16). Таких случаев в послании 14.

Есть и прямая и скрытая аргументация по модели «следствие» – «поэтому» («вот почему»): *«Пасите Божье стадо, какое у вас, надзирая за ним не принуждённо, но охотно и богоугодно, не для гнусной корысти, но из усердия, И не господствуя над наследием Божиим, но подавая пример стаду, – И когда явится Пастыреначальник, вы получите неувядающий венец славы»* (5:2–4); *«Они ... дивятся, что вы не участвуете с ними в том же распутстве, и злословят вас; Они дадут ответ Имеющему вскоре судить живых и мёртвых»* (4:4–5). Такие случаи единичны.

Во многих местах послания апостол, доказывая отдельные положения, выстраивает цепочку аргументов. Например: *«Христос пострадал за нас, оставив нам пример, дабы мы шли по следам Его: Он не сделал никакого греха, и не было лести в устах Его;*

Будучи злословим, Он не злословил взаимно: страдая, не угрожал, но предавал то Судии Праведному; Он грехи наши вознёс Телом Своим на древо» (2:21–24); «Да будут украшением вашим не внешнее плетение волос, не золотые уборы или нарядность в одежде, Но сокровенный сердца человек в нетленной красоте кроткого и молчаливого духа, что драгоценно пред Богом. Так некогда и святые жёны, уповавшие на Бога, украшали себя, повинувась своим мужьям: Так Сарра повиновалась Аврааму, называя его господином» (3:3–6).

Помимо способов общепризнанной универсальной аргументации, описанной ещё Аристотелем, апостол Пётр использует и неуниверсальную (в современной классификации теории аргументации): например, аргумент к авторитету Священного Писания: *«Ибо написано: «будьте святы, потому что Я свят» (1:16); «Ибо сказано в Писании: «вот, Я полагаю в Сионе камень краеугольный, избранный, драгоценный; и верующий в Него не постыдится» (2:6). Или аргумент «к здравому смыслу»: «Ибо всякая плоть – как трава, и всякая слава человеческая – как цвет на траве, засохла трава, и цвет её опал» (1:24).*

Такая аргументационная мозаика позволяет сделать многие утверждения апостола обоснованными. Однако не все выдвинутые в послании суждения подтверждаются аргументами: *«Всех почитайте, братство любите, Бога бойтесь, царя чтите» (2:17); «Итак, будьте благоразумны и бодрствуйте в молитвах» (4:7); «Будьте страннолюбивы друг ко другу без ропота» (4:9); «Служите друг другу, каждый тем даром, какой получил, как добрые домостроители многообразной благодати Божией» (4:10).* Следует сказать, что это отсутствие в отдельных случаях аргументации не мешает смысловой насыщенности послания, поскольку Пётр адресует своё послание людям, которые, несомненно, разбираются в том, почему и для чего нужно всех почитать, бояться Бога, бодрствовать в молитвах, служить друг другу и т.д.

Таким образом, с точки зрения современной риторики, доказательная фактура послания отвечает требованию «убеждать с помощью аргументов».

Убедительность речи апостола Петра основывается и на других риторических принципах организации речевого поведения. Письменное общение апостола Петра с единоверцами ведётся в послании в русле субъект-субъектных отношений, что является формулой диалогического по сути способа речевого поведения в монологической по форме речи. Как известно, термин «диалог», как и слова «диалогический», «диалогичность», в риторике означает не только и не столько форму речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами, сколько утверждает диалогические отношения между адресантом и адресатом в речевой ситуации. Субъект-субъектные отношения проявляются в уважении точки зрения собеседника, в предоставлении ему права на иной взгляд. Современная риторика в качестве основного закона речевого поведения коммуникантов постулирует закон гармонизирующего диалога. Адресат исследуемого послания признаётся апостолом Петром в качестве равноценной и равнозначной величины и не является объектом реализации властных интенций автора.

Диалогическое по сути отношение Петра к читателям выражается в первую очередь тем, что апостол объединяет себя и читателей, используя категорию «мы»: *«Ибо такова есть воля Божия, чтобы мы, делая добро, заграждали уста невежеству безумных людей» (2:15); «Так и нас ныне подобное сему образу крещение, не плотской нечистоты омытие, но обещание Богу доброй совести, спасает воскресением Иисуса Христа» (3:21).*

Неоднократно апостол Пётр использует обращение: *«Возлюбленные! прошу вас ...удаляться от плотских похотей» (2:11); «Возлюбленные! огненного искушения ...не чуждайтесь» (4:12) (в греч. – любимые).*

Одним из способов выстраивания стратегии диалогичности является интимизация речи за счёт откровенных высказываний о себе. Есть такие приёмы и в Первом послании апостола Петра, например, приложение: *«Пастырей ваших умоляю я, со- пастырь и свидетель страданий Христовых и соучастник в славе, которая должна открыться»* (5:1). Такая характеристика себя как апостола свидетельствует о сознательном выстраивании стратегии, в основе которой – стремление к близости, к личностному контакту через «индивидуализацию речи». Так автор послания проявляет глубокое доверие к адресату, ждёт ответного понимания. Сегодня риторика называет это стратегией близости.

Образный строй речи как часть аргументационной системы послания

Петра-рыбака от Петра-писателя разделяли тридцать лет – срок более чем достаточный для развития речи и совершенствования в греческом языке. Возможно, секретарём у Петра был Силуан (или Сила 5:12), что объясняет более высокий литературный стиль этого послания по сравнению со Вторым посланием Петра. Большинство людей того времени поступали так: они не записывали сами свои послания, а диктовали их кому-то, может быть, другу или секретарю, но в конце собственноручно подписывались. Простота и логичность речи апостола Петра позволили ему написать во Втором послании следующие слова о речи своего друга и соратника апостола Павла: *«Долготерпение Господа нашего почитайте спасением, как и возлюбленный брат наш Павел, по данной ему премудрости, написал вам, как он говорит об этом и во всех посланиях, в которых есть нечто неудобовразумительное, что невежды и неутверждённые, к собственной своей погибели, превращают, как и прочие Писания»* (2 Пет. 3:16) (в греч. – *диспоэта тина* «неудобопонятное некое»).

Анализируя языковую ткань русского перевода послания, нельзя не видеть, что это соразмерное произведение, логически выстроенное из чётких смыслов точно употреблённых слов. Однако речь апостола Петра не лишена и «цветов красноречия»: активно используется эмоционально-экспрессивная лексика: *любовь усердная* (4:8), *радость преславная* (1:8), *нелицемерное братолюбие* (1:22), *драгоценная кровь Христа* (1:19); метафоры: *нетленное семя Слова Божьего* (1:22), *Божье стадо* (5:2), *чистое словесное молоко* (2:2), *камень претыкания и камень соблазна* (2:7), *устрайте дом духовный* (2:5); прямые и скрытые сравнения: *всякая плоть – трава* (1:24), *вера драгоценнее золота* (1:7), *как овцы блуждающие* (2:25), *обращайтесь благоразумно с жёнами как с немощнейшими сосудами* (3:7), *как послушные дети* (1:14), *как новорождённые младенцы* (2:2), *прошу вас* (христиан – Г. П.) *как пришельцев и странников* (2:11), *противник ваш дьявол ходит, как рыкающий лев* (3:13) и др.

В нескольких случаях использованы риторические вопросы: *«Ибо что за похвала, если вы терпите, когда вас бьют за проступки?»* (2:20), *«И кто сделает вам зло, если вы будете ревнителями доброго?»* (3:13), *«И если праведник едва спасётся, то нечестивый и грешный где явятся?»* (4:18).

Вкрапление тропов и фигур в языковую ткань послания усиливает его смысловую насыщенность, и речь апостола Петра в целом производит сильное впечатление.

Заключение

Таким образом, в Первом послании Петра в полной мере реализован принцип риторики Аристотеля («говори то, что важно») и риторического идеала Сократа (принцип насыщенности речи смыслом), получившие в современной русской культуре общеизвестное определение «Словам тесно, а мыслям просторно».

Основными конституирующими элементами речевого поведения апостола Петра является доказательность (аргументированность) на фоне волеизъявительного регистра

речи. Это соответствует аристотелевской позиции диалогичности речи. На основании этого послания христианская традиция справедливо называет Петра «*апостолом надежды*» (1:3, 13, 21; 3:5, 15). Суть наставлений Петра в этом послании может быть выражена словами «*доверься и предайся Богу*» (4:19).

Будучи христианами, относящими библейское слово к себе, во время чтения послания мы ощущаем любовь и мир. И это есть эмоционально-психологический результат успешного речевого общения.

Исследовав Первое послание апостола Петра, мы убедились, что библейские тексты содержат богатый потенциал для исследования риторических принципов, на которых строится аргументированная речь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библия. Синодальное каноническое издание. Новый Завет.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. / В.И. Даль. – М. : Русский язык, 1981.
3. Ивин, А.А. Риторика: искусство убеждать / А.А. Ивин. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2002.
4. Михальская, А.К. Основы риторики: Мысль и слово / А.К. Михальская. – М. : Дрофа, 2001.
5. Новый Завет на греческом языке с подстрочным переводом на русский язык. – СПб, 2003.
6. Словарь русского языка : в 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М. : Русский язык, 1984.

Pisaruk G.V. Modern View on Bible Text Argumentation (on the Basis of 1 Peter)

The article deals with the rhetorical analysis of 1 Peter (Bible, New Testament). Its aim is to determine the author's communicative strategies, the argumentativeness degree of his speech, the definite orientation and particular models of his arguments. The analysis results in defining the rhetorical principles underling the apostle's argumentative speech. The research can be used in working out the basic principles of the argumentation theory within the framework of rhetoric.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 27.01.2012

УДК 821.161.3.09 (092)

Л. У. Іконнікава

АДНААКТОВЫЯ П'ЕСЫ Ў СТАНАЎЛЕННІ ТВОРЧАЙ ІНДЫВІДУАЛЬНАСЦІ ГЕОРГІЯ МАРЧУКА

Артыкул прысвечаны разгляду малафарматнай драматургіі ў творчасці Г. Марчука, яе ролі і ўплыву ў фарміраванні творчай індывідуальнасці пісьменніка. Тэарэтычнай асновай работы, бяруцца даследаванні В. Яцухны і М. Кладо. Асноўны змест складае аналіз аднаактовай камедыі «Магіла Чынгісхана» і п'есы «Дыскатэка». Пры разглядзе першага твора ўвага засяроджваецца на асаблівасцях створанай у п'есе прасторы, на сістэме персанажаў і на такой мастацка-вобразнай характарыстыцы дзеючых асоб, як гаваркія прозвішчы. Пры даследаванні другога твора асаблівая ўвага звяртаецца на адметнасці яго структуры, якая наглядна дэманструе, як у адной п'есе спалучаюцца дзве супрацьлеглыя тэндэнцыі: рысы малой драматычнай формы і наяўнасць характарыстык, што адрозніваюць шматактовую драматургію ад аднаактовай.

Уводзіны

Драматургія – першая і, бадай што, самая значная любоў Георгія Марчука, «бо ўжо з дзяцінства праявілася яго схільнасць да сцэнізацыі рэальнага жыцця» [6, с. 76]. Свае першыя творы юнак пісаў для школьнага гуртка, ён жа выступаў і рэжысёрам, і афарміцелем спектакляў, з поспехам выконваў галоўныя ролі. Станаўленню творчай асобы спрыяла і праца кіраўніком драматычнага гуртка пры давід-гарадоцкім ДOME культуры, мясцовым карэспандэнтам газеты «Навіны Палесся», далейшая вучоба на завочным аддзяленні Беларускага тэатральна-мастацкага інстытута і праца асістэнтам рэжысёра на «Беларусьфільме». Зварот Г. Марчука да драматургіі быў, такім чынам, прадвызначаны. Яго першым друкаваным творам лічыцца аднаактовая п'еса «Выкраданне Алены» (1971 г.), якая ўвайшла ў зборнік «Ад поўначы да світання».

Уплыў малых драматычных форм, іх роля ў развіцці пэўных асаблівасцяў і заканамернасцяў у творчасці пісьменніка не знайшлі шырокага адлюстравання ў крытычнай літаратуры. Менавіта таму зварот да гэтай праблемы вызначаецца актуальнасцю. Мэтай даследавання з'яўляецца вывучэнне ролі, уплыву аднаактовак на станаўленне творчай індывідуальнасці драматурга. У сувязі з гэтым мэтазгодным будзе засяродзіць увагу на тэарэтычным аспекце і разгледзець п'есы, якія займаюць значнае месца ў выпрацоўцы адметнага стылю пісьменніка.

Аднаактоўка – класічны варыянт малой драматычнай формы, «твор абмежаваных памераў, які звычайна ў два, а то і ў тры разы карацейшы за класічную шматактовую п'есу» [7, с. 6]. Як правіла, ёй характэрна развіццё толькі адной сюжэтнай лініі («Цяжкая ноч», «Выкраданне Алены»), радзей – дзвюх («Дыскатэка»). Разгортванне дзеяння, якое грунтуецца на старанным адборы і канцэнтрацыі жыццёвага матэрыялу, у аднаактовай п'есе вызначаецца імкліваасцю і дынамізмам. Характарызуючы такія творы, А. Сабалеўскі слушна зазначае: «Аўтар павінен умець з першых слоў пазнаёміць чытача з абставінамі, пры якіх адбываецца дзеянне, даць характарыстыку героям. Разважанні ж, калі ім адводзіцца празмернае месца, толькі затрымліваюць дзеянне. Аднаактоўка не церпіць паўтарэнняў, дадатковых тлумачэнняў» [4, с. 4]. На гэтую асаблівасць малой формы драматургіі звяртае ўвагу і М. Кладо: «Канфлікт аднаактовай п'есы павінен знайсці ў межах кароткага сюжэта, адной падзеі свой пачатак, развіццё і вырашэнне. Калі не звяртаць увагу на галоўныя

Навуковы кіраўнік – В.А. Максімовіч, доктар філалагічных навук, выконваючы абавязкі намесніка дырэктара Інстытута філасофіі НАН Беларусі

патрабаванні, то гэта прыводзіць да з'яўлення такіх п'ес, дзе сюжэт аморфны, а невыразнасць, недаведзенасць канфлікту да абвастрэння, да натуральнага вырашэння выклікае беднасць характараў і ў выніку – непаўнавартасны твор» [2, с. 366]. Таму асноўны падзейны час прыпадае на непасрэднае развіццё канфліктнай сітуацыі.

Малую драматычную форму часта называюць «трэцім актам», бо яна «як бы канцэнтруе ў сабе ўсё самае важнае і істотнае ў характарах персанажаў, якія ўступілі ў канфліктную барацьбу» [7, с. 7]. У аднаактовай п'есе не павінна быць экспазіцыі і завязкі, што звязана з абмежаваннем сцэнічнага часу, хоць у некаторых творах можна знайсці гэтыя элементы кампазіцыі (яны не парушаюць асноўнай аксіёмы пабудовы аднаактоўкі, калі вызначаюцца надзвычайнай сцісласцю і лаканічнасцю). Прадметам адлюстравання ў аднаактоўцы павінна быць «барацьба страсцей людзей, што разыгрываецца штодня ў іх службовым і асабістым жыцці; пераадоленне імі тых недахопаў, перажыткаў, цяжкасцяў, якія яшчэ перашкаджаюць сучасным людзям» [2, с. 361]. М. Кладо звяртае ўвагу на тое, што сюжэт і кола падзей могуць быць непадобнымі і далёкімі ад жыццёвай практыкі большасці будучых глядачоў, але для герояў п'есы яны павінны быць канкрэтнымі і праўдзівымі. Галоўная ўмова поспеху аднаактоўкі – зладзённасць і сапраўдная сучаснасць, якія дазваляюць далучыцца глядачу да барацьбы, што адбываецца на сцэне. Аднак сюжэт аднаактовай п'есы залежыць не толькі ад аб'ектыўных малюнкаў жыцця, ад матэрыялу, якім аперыруе мастак. Ён будуюцца, канструіруецца ў адпаведнасці з ідэйнай і мастацкай задумай пісьменніка. «Для малой формы дастаткова ўзяць які-небудзь адзінкавы факт, падзею, нейкі выпадак – менавіта на выпадку часта будуюцца аднаактовыя драма, – вычарпаць яго поўнасцю ў адным акце, паказаць, як у гэтым выпадку, падзеі, факце раскрываецца характар чалавека, як сутыкаюцца ўнутры яго асноўныя тэндэнцыі часу, – словам, малой форме бывае дастаткова ўзяць толькі кульмінацыю, пакінуўшы за межамі п'есы ўсю папярэднюю гісторыю лёсу чалавека, таму што яе перш за ўсё цікавіць тое, як паводзіць сябе асоба толькі ў гэтай, лакальнай сітуацыі» [1, с. 5].

Малыя памеры, сцісласць, выразнасць, невялікая колькасць персанажаў і месцаў дзеяння, параўнальная лёгкасць пастаноўчага вырашэння – усё гэта прыцягвае да сябе ўвагу майстроў слова. Аднаактоўка дае «прастору ў імкненні да сюжэтна-кампазіцыйнай сцісласці, гранічнай канцэнтрацыі дзеяння», адкрывае «магчымасць асабліва ўважлівага псіхалагічнага даследавання характараў», задавальняе «жаданне ў невялічкім па аб'ёму творы ўзняць важныя агульначалавечыя праблемы» [8, с. 39]. Неправамерна было б лічыць аднаактовую п'есу спрошчанай формай драматургіі, бо ёй у мастацка-эстэтычным засваенні падуладныя абодва тыпы канфліктаў, што былі вылучаны В. Халізіевым: «як тыя, у аснове якіх ляжаць лакальныя і часовыя супярэчнасці, так і канфлікты субстанцыяльнага характару, працяглыя і ўстойлівыя» [7, с. 8]. Цяжка не пагадзіцца з А. Саннікавым, які сцвярджаў, што малая форма драматургіі «можа з'явіцца выдатнай школай драматургічнага майстэрства», бо «патрабуе выразнасці і лаканізму ва ўсім» [5, с. 3]. Аўтар аднаактовай п'есы павінен прытрымлівацца трох класічных адзінстваў (адзінства часу, месца і дзеяння), абвешчаных Буало. Дадатковыя цяжкасці для драматурга стварае і тое, што сцэнічны час твора павінен поўнасцю супадаць з часам звычайным.

Зборнік Г. Марчука «Ад поўначы да світання» змяшчае ў пераважнай большасці творы камедыйнага жанру. Дзеянне ў п'есах грунтуецца на асаблівым адборы і канцэнтрацыі жыццёвага матэрыялу, вызначаецца імкліваасцю і дынамізмам. У аснове сюжэта аднаактовак «заўсёды незвычайныя, падчас нават парадаксальныя сітуацыі, якія выбіваюцца з традыцыйных жыццёвых умоваў» [6, с. 77]. Першая ў зборніку п'еса «Поўнач. Звоніць тэлефон...» маркіруецца самім аўтарам як жарт у адной дзеі. Менавіта першакрасавіцкі жарт прымушае загадкава відэапракату, які не зусім

сумленна выконвае абавязкі, перагледзець сваё стаўленне да працы і добраахвотна прызнацца ў дробных і не вельмі махінацыях. У творы ствараецца неверагодная калізія, якая пачынаецца нібыта званком-папярэджаннем сябра, а заканчваецца сапраўдным тэлефонным званком з міліцыі. Тут мы назіраем усе прыкметы жарту як жанравай разнавіднасці: аднаэпізадычнасць, недарэчнае здарэнне ў аснове сюжэта, нечаканая іранічная развязка, сацыяльна-бытавая праблематыка.

Не менш парадаксальная сітуацыя ствараецца ў фарсе «Запрашэнне», калі дзве сямейныя пары раптам спалохаліся звычайных запросін у госці. Дзеянне ў ім развіваецца імкліва з прычыны сціслай кампазіцыі, для абмалёўкі характараў выбіраюцца найбольш яркія і дакладныя сродкі. Г. Марчуку вельмі трапна ўдалося перадаць у п'есе псіхалагічнае напружанне, пачуццё страху, падазронасць, недавер да свайго былога аднакласніка. У зборніку змешчаны таксама фарс «У чаканні метэарыта», дзе, як і ў папярэднім, на суд чытача выносяцца дробязнасць інтарэсаў, сквапнасць, бесхарактарнасць, абмежаванасць жыццёвых пазіцый дзеючых асоб.

Георгій Васільевіч яшчэ раз вяртаецца да дзеючых асоб фарсаў у аднаактовай камедыі «Магіла Чынгісхана», героямі якой сталі дзве сямейныя пары з аднаактоўкі «Запрашэнне», а таксама Рычард, Валерыя і яе маці з «Чакання метэарыта». Аўтар паказвае персанажаў у момант найбольшага абвастрэння канфлікту, у вырашальныя эпізоды сутычкі характараў. У п'есе няма прамой характарыстыкі герояў, але яна выразна праяўляецца праз паводзіны і размовы. Паставіўшы дзеючых асоб у нязвычайную сітуацыю, вывешы за межы сваіх кватэр-«сховішчаў», драматург дае магчымасць выявіцца ўсім рысам іх характараў. Фабула п'есы вельмі простая: людзі прыехалі адпачыць на прыроду і выпадкова знайшлі магілу Чынгісхана. Далей вырашаецца пытанне: што рабіць і як паводзіць сябе ў такой сітуацыі? Сквапнасць, якая ўзяла верх над іншымі пачуццямі, прыводзіць да самастойнага раскопвання магілы, дзе аказалася пахаванне не гістарычнай асобы, а сабакі пана, клічка якога была Чынгісхан. Аднак, нягледзячы на гэтую прастату, у творы выяўляюцца значныя псіхалагічныя зрухі. Некаторыя героі паўстаюць у новым свеце не толькі перад чытачом, але і перад блізкімі людзьмі.

Значнай характарыстыкай вобразаў з'яўляюцца прозвішчы, якія раскрываюць сутнасць персанажаў. Верагодней за ўсё, прозвішча Чарняк ўтворана ад слова «чарніць», «чорны», што значаць нешта прыхоўваць, недагаворваць, казаць адно, а думаць нешта іншае. Больш складана разабрацца з прозвішчам Бубянец. Бубянец – невялікая металічная бразготка, якая замацоўваецца да конскай вупражы, адзення, абутку, галаўнога ўбора ці да бубна. Прозвішча, утворанае ад дадзенага слова, паказвае на мітуслівасць асобы. Аркадзь, як той бубянец, стварае шмат шуму, а выніку ад яго дзеянняў нікага. У герояў другога фарса адсутнічаюць прозвішчы, аднак тут дадатковую інфармацыю даюць імёны. Рычард – старажытнагерманскае імя, што азначае моцны і багаты. Яно дадзена персанажу нібы ў насмешку, бо ён не выяўляе ніякай сілы характару. Пры больш глыбокай інтэрпрэтацыі можна прыгадаць добра вядомага англійскага караля Рычарда Львінае Сэрца, які кіраваў краінай у XII ст. Параўнанне гэтых асоб паказвае на мізэрнасць і нікчэмнасць першага. Валерыя – жонка Рычарда. Яе імя ўтворана ад мужчынскага Валерый, што з лацінскага абазначае быць моцным. У характары гераіні гарманічна паядноўваюцца розум і тонкае ўменне прыстасоўвацца да абставін. Любоў Нарцысаўна – самае цікавае спалучэнне імён. Першае з іх мае дакладнае значэнне, імя па бацьку выяўляе прамую сувязь з носьбітам гэтага імені ў грэчаскай міфалогіі: «Нарцыс» у пераносным сэнсе служыць характарыстыкай самаўлюбёнай асобы. Такім чынам, абодва найменні ўзмацняюць адзін аднаго дадатковымі адценнямі.

Мова персанажаў насычана кніжнымі, узвышанымі словамі, якія часта выкарыстоўваюцца ў бытавой гутарцы. Гэта ўказвае на тое, што блізкія людзі імкнуцца паказацца інтэлігентнымі, лепшымі і больш разумнымі, чым суседзі. У рэпліках кожнага героя можна сустрэць моўныя штампы, ёсць і фразеалагізмы, некаторыя ўстойлівыя выразы з заменай аднаго элемента мяняюць свой сэнс. Напрыклад, добра вядомы выраз «прамаруджванне смерці падобна» ператвараецца ў «промедленне нищите подобно» [3, с. 59], што з'яўляецца дадатковай характарыстыкай героя.

Твор, згодна з адным з асноўных пастулатаў аднаактовай драматургіі, характарызуецца адзінствам месца дзеяння, якое вызначае першая рэмарка, што мае выгляд апісальнага тэксту: «Остатки разрушенного временем панского особняка, от которого-то и осталось, что груды камня, да две-три сиротливые колонны. Вокруг густой кустарник – за ним стена смешанного леса. В глубине виднеется крыша автомобиля «Жигули». Справа – палатка. Слева – раненный молнией дуб с гнездом аиста на макушке. Гнездо перекошилось. В нем давно нет аистов, если, конечно, не считать за аиста Аркадия, который сидит в гнезде с биноклем на шее. На пнях – Кирилл, Вера, Лиза. Холодно» [3, с. 49]. У апісанні дамнуюць прыкметы руйнавання і запусцення, якія падкрэсліваюць не толькі сапраўднае разбурэнне гістарычнага маёнтка, але пустату, заняпад духоўнасці дзеючых асоб камедыі і грамадства ўвогуле. Узмацняе дадзены эфект рэмарка другой карціны, дзе з'яўляецца яшчэ адзін вобраз-сімвал – сухая асіна. А завяршальным акордам у стварэнні карціны маральнага разбурэння становіцца апошняя рэмарка, што падаецца ў выглядзе фантазмагорыі: «Акордионист зажал голову руками: ему виделись Кирилл, Аркадий, Лиза, Вера, Любовь Нарциссовна, Ричард, Валерия с ангельскими крылышками. Они не ходили по сцене, а летали, плавали, повторяли бессвязные слова: «Дайте, дайте, дайте... Моё, моё, моё... Честность-есть-есть... Акулы, акулы... улы, улы. Дайте, дайте... SOS, SOS...» [3, с. 71].

Прастора п'есы адначасна з'яўляецца і адкрытай, і замкнутай. З аднаго боку, у тэксце неаднаразова ўзгадваецца суседняя вёска (туды нават адпраўляюцца персанажы п'есы, аднак дзеянне туды не пераносіцца), з іншага – падзейны план абмежаваны толькі локусам старога маёнтка. Гэта прасторавы вобраз, які мае і часовае вымярэнне: ён яднае мінулае і цяперашняе, увасабляе павязь часоў. Арганізоўваючы ўспрыняцце чытачоў, назва твора стварае эфект чакання. Яна арыентуе на асноўны вобраз п'есы, што дапамагае рэцыпіентам расставіць акцэнт на адмоўных і станоўчых персанажах. Апошніх у камедыі Г. Марчука не назіраецца ўвогуле, бо кожны герой у той ці іншай ступені паквапіўся на ўяўны скарб.

Такім чынам, можна адзначыць, што аднаактоўка «Магіла Чынгісхана» з'яўляецца паўнаватасным мастацкім творам з добра распрацаванай сістэмай вобразаў. Ужо тут праяўляецца схільнасць Г. Марчука да стварэння камедыйнай калізій (камедыя – улюбёны жанр пісьменніка). П'есу характарызуюць скрупулёзны адбор матэрыялу і моўных сродкаў, добрая распрацаванасць сістэмы персанажаў, імкненне да ўскладнення простага сюжэта шляхам выкарыстання вобразаў-сімвалаў, якія будуць уласцівыя і шматактовай драматургіі.

Не меншую цікавасць уяўляе аднаактоўка «Дыскатэка». Яе структура наглядна дэманструе, як у адной п'есе спалучаюцца дзве супрацьлеглыя тэндэнцыі. Гранічная сцісласць, сканцэнтраванасць дзеяння, яго непрырыўнасць, адзіная драматычная сітуацыя – адметныя рысы малой драматычнай формы. І адначасова маем характарыстыкі, якія адрозніваюць шматактовую драматургію ад аднаактовай. Дзеянне ў апошняй павінна адбывацца ў адным месцы і на непрацяглым прамежку часу. Тое, што здарылася раней, мусіць уваходзіць у палатно п'есы пры дапамозе ўспамінаў персанажаў, маналогаў, дыялогаў. Так асноўнае дзеянне ў «Дыскатэцы» адбываецца на працягу гадзіны і супадае са сцэнічным часам. Аднак шостая карціна пераносіць

гледачоў і чытачоў да здарэння, што мела месца на ўскраіне Брэста два гады таму, а час і месца дзеяння першай карціны вызначыць увогуле цяжка (адзінае, што тут з'яўляецца відавочным: гэтыя падзеі папярэднічаюць усяму дзеянню ў п'есе). Такім чынам, у дадзеным тэксце ўзнікаюць дзве часавыя плоскасці: плоскасць апавядання і плоскасць апісваемых падзей. Іх суадносіны параджаюць шматмернасць мастацкага часу п'есы.

У названым творы Г. Марчук адыходзіць яшчэ ад аднаго стандартнага пастулата малафарматнай драматургіі – наяўнасці невялікага кола дзеючых асоб. Гэта выглядае не зусім матывавана, бо характары некаторых з персанажаў не развіваюцца і выглядаюць схематычна. Прысутнасць бабулі і хлопцаў з ускраіны з'яўляецца неабходнай для развіцця асноўнага канфлікту, а адсутнасць іх раскрыцця і развіцця неістотная. Аднак у п'есе паўнаважаснымі выглядаюць толькі некалькі вучняў 8 класа. Няма асабістых рыс пры абмалёўцы Алеся, Міхася, Святланы, Юлі, Валі Кучкінай. Яны фон, на якім раскрываюцца іншыя героі.

Асноўнай тэмай твора з'яўляецца сяброўства, узаемаадносіны паміж аднагодкамі. Яна развіваецца ў двух кірунках, якія замыкаюцца на асобах Юрася і Жэнькі Жука. Жэнька дзейнічае толькі ў першай і шостаі карцінах, на працягу якіх яму належаць толькі дзве рэплікі, аднак гэтая асоба з'яўляецца важнай для раскрыцця канфлікту п'есы. Характарыстыку свайму былому аднакласніку Жэньку ўсе даюць адмоўную: ён папсаваў рэпутацыю класа і сваіх сяброў, звязаўся з дрэннай кампаніяй, пачаў хуліганіць і красці. Аднак аўтар у шостаі карціне паказвае хлопца з іншага боку, дазваляючы яго дзеяннем прамаўляць за сябе. Дададзены эпізод – своеасаблівы эпіцэнтр, які выяўляе сапраўдныя рысы характараў дзеючых асоб. Гэтая карціна – ключавы момант для разумення герояў, яна дазваляе расставіць правільныя акцэнтны на адмоўных і станоўчых якасцях герояў.

З асноўнай тэматыкі выцякае праблема выхавання моладзі. Асноўнае сваё вырашэнне яна набывае ў сітуацыі, што здарылася на ўскраіне Брэста і пазней у школьным калектыве. Тут мы можам назіраць імкненне настаўнікаў адварнуцца ад праблемы і пайсці па шляху найменшага супраціву: замест таго каб вырашаць праблему, лепш ад яе пазбавіцца. Узнікае пытанне: куды глядзелі дарослыя, калі добры хлопец, які цікавіўся матэматыкай, удзельнічаў у турыстычных злётах, пачынае кардынальна мяняцца і становіцца хуліганам? Адсюль заканамерна і яшчэ адна праблема – бацькоў і дзяцей. Напачатку, між іншым, яна ўзнікае ў размове пра сям'ю Жэнькі. Ніхто амаль нічога не ведае пра бацькоў хлопца. Стан рэчаў крыху праясняецца, калі Кастусь паведаміў, што некалькі разоў бачыў бацьку Жэні ў нецвярозым стане. Канешне, гэта не можа паказаць сапраўдную сітуацыю ў сям'і, ды зразумела адно – выхаванню хлопца не ўдзяляецца належнай увагі. Найбольш яскрава дадзеная праблема выявілася ва ўзаемаадносінах Кастуся са сваім бацькам. Апошні не фігуруе як дзеючая асоба, аднак намінальна прысутнічае, бо ў сваіх выказваннях і меркаваннях па тым ці іншым пытанні хлопец спасылаецца менавіта на гэтую асобу: «Мой отец любит повторять: друзья нужны тогда, когда возникает в них необходимость» [3, с. 115]. Такое выхаванне спрыяе фарміраванню няправільных арыенціраў, што накладвае свой адбітак на асобу.

Аўтару ўдалося добра перадаць захапленні моладзі. Час п'есы – нашы дні (што, дарэчы, з'яўляецца характэрнай рысай малафарматнай драматургіі, якая намагаецца быць мабільнай і сучаснай). Твор быў напісаны ў 1978 годзе, калі савецкая моладзь пачынае захапляцца замежнай музыкай, што выразна адчуваецца ў творы. Для больш дакладнай абмалёўкі зацікаўленасцяў маладога пакалення пісьменнік выкарыстоўвае ў рэпліках герояў англійскія словы, выяўляючы тым самым моду на замежную культуру. Своеасаблівай характарыстыкай з'яўляецца ўжыванне дзеючымі асобамі слэнгавага слова «агонь», што часцей за ўсё абазначае пытанне згоды

ці адказ на яго. Яно набывае розныя адценні ў залежнасці ад таго, хто яго ўжывае. Выкарыстанне дадзенай лексемы паказвае на імкненне адасобіцца і вызначыцца на фоне іншых, зрабіць гэтае слова адметнай прыкметай групы.

Заклучэнне

Ужо ў аднаактоўках праяўляецца сувязь Г. Марчука з Чэхавым і цягай апошняга да адкрытых фіналаў. Возьмем п'есу «Дыскатэка»: яе канцоўка расстаўляе акцэнтны ў характарах герояў, але дае толькі пэўныя падказкі для далейшага развіцця падзей і дазваляе меркаваць пра будучыя адносіны Жэнькі з былымі аднакласнікамі. Нягледзячы на пэўныя недахопы п'есы, пісьменнік змог раскрыць тэму, перадаць атмасферу, што панавала сярод моладзі, заглябіцца ў праблему выхавання маладога пакалення. «Дыскатэка» – важная прыступка ў развіцці майстэрства драматурга. Іншыя аднаактовыя п'есы адыгралі не менш значную ролю ў станаўленні творчай асобы. Дзякуючы ім адточвалася майстэрства стварэння жывых характараў; сцісласць малой драматычнай формы дапамагала засяроджваць увагу на самым асноўным. У аднаактоўках Г. Марчук выпрацаваў пэўныя традыцыі, якія садзейнічалі паспяховаму пераходу да «буйных мастацкіх форм» [6, с. 78].

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Бармак, А. Дневник нашего времени / А. Бармак // Советская одноактная драматургия / сост. В.Б. Белянкина. – М. : Искусство, 1982. – С. 3–17.
2. Кладо, Н. О специфике одноактной пьесы / Н. Кладо // Таджикская советская литература : сб. ст. – Сталинобад, 1954. – С. 359 – 383.
3. Марчук, Г. От полуночи до рассвета : сб. одноактных пьес / Г. Марчук. – Мінск : Полымя, 1981. – 160 с.
4. Сабалеўскі, А. Аднаактовыя п'есы / А. Сабалеўскі // Літаратура і мастацтва – 1955. – 9 красавіка. – С. 4.
5. Саннікаў, А. Жанр, сюжэт, характар. / А. Саннікаў // Літаратура і мастацтва – 1960. – 17 лютага. – С. 3–4.
6. Штэйнер, І.Ф. Сусвет, убачаны здалёк : Творчасць Георгія Марчука : манаграфія / І.Ф. Штэйнер. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2003. – 95 с.
7. Яцухна, В.І. Беларуская малафарматная драматургія XVI – першай паловы XX стст. / В.І. Яцухна. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2004. – 183 с.
8. Яцухна, В. Незапатрабаваны рэзерв / В. Яцухна // Тэатральная Беларусь. – 1992. – № 5. – С. 39.

Ikonnikava L.V. One-act Plays in the Formation of Creative Individuality of Georgy Marchuck

The article is dedicated to the analysis of small dramaturgy in the creative work of G. Marchuck and its role and influence on the formation of the creative individuality of the writer. The papers by V. Jatsukhno and N. Klado constitute theoretical basis of the article. The main contents of the article is the analysis of the one-act comedy «Genghis Khan's Grave» and the play «Discotheque». In the analysis of the first piece the main attention is focused on distinctive features of the space, created in the play, on the system of characters and such artistic-imaginative characteristic of the cast of characters as «speaking» last names. In the analysis of the second piece special attention is drawn to the peculiarities of the structure that clearly demonstrates how two contrary tendencies are combined in one play: traits of small dramatic form and at the same time characteristics that distinguish multi-act dramaturgy from one-act dramaturgy.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 10. 01.2011

УДК 82-1Бальмонт

Т.В. Данилович

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИДЕИ СВЕРХЧЕЛОВЕКА И «ЧИСТО АРТИСТИЧЕСКОЙ МОРАЛИ» В ТВОРЧЕСТВЕ К. БАЛЬМОНТА

Рассматриваются характер влияния на творчество К. Бальмонта идеи сверхчеловека и «чисто артистической морали». Утверждается, что приверженность философии Ницше обостряет открытость писателя к усвоению моральных принципов, основанных на восприятии искусства как единственного законотворца в жизни художника. Будучи поэтом-ницшеанцем, в своих литературно-критических статьях Бальмонт романтизирует образы писателей, отличающихся эпатажным поведением, продиктованным индифферентным отношением к укоренившимся в обществе морально-нравственным ценностям. Порицаемые, с точки зрения общественной морали, поступки художников подобного типа Бальмонт не осуждает, апеллируя к аргументам сторонников «чисто артистической морали», согласно которой гениальность созданного писателем искупает любые эксперименты творческой личности, обогащающие ее жизненный опыт. Отмечается, что идея сверхчеловека и «чисто артистическая мораль» оказываются взаимодополняющими элементами философско-эстетической концепции Бальмонта.

В работе «Ответственность художника» философ-неотомист Ж. Маритен, рассуждая о тенденциях развития искусства в XX в., уделяет большое внимание осмыслению «чисто артистической морали» – концепции жизни художника, согласно которой искусство воспринимается как высшая инстанция, предопределяющая нравственные принципы творческой личности. Общественные запреты перестают быть для нее регулятором поведения, моральным оказывается только то, что служит благу искусства. И из любви к искусству художник развивает такую систему нравственных ценностей, которая в наибольшей степени способствует его творческой самореализации, пусть даже эти установки идут вразрез с велениями души.

В понимании Маритена, верховной этической добродетелью «чисто артистической морали» является любознательность, заставляющая художника бесстрашно идти на любые нравственные эксперименты: «Художник хочет вкусить от всех плодов земли, попробовать изо всех ее сосудов и быть полностью обученным в опыте зла, чтобы затем питать им свое искусство» [4, с. 191]. Такое стирание границ добра и зла позволяет Я художника «свободно развернуться – сразу и в сторону Бога, и в сторону дьявола, – и эти разные стороны самопроявления в творческом продукте рассматриваются как варианты эпифании собственного Я» [4, с. 191].

Принцип моральной индифферентности сближает «чисто артистическую мораль» с ницшеанской идеей сверхчеловека, стоящего «по ту сторону добра и зла». Такого рода близость является причиной того, что художник-ницшеанец может ощущать родственными собственным художественным исканиям творческие поиски сторонников «чисто артистической морали».

Яркая иллюстрация подобной ситуации – К. Бальмонт, лирический герой которого становится поэтическим воплощением образа сверхчеловека, демонстрирующего имморализм в оценке человека и явлений окружающего мира: «Все равно мне, человек плох или хорош, // Все равно мне, говорит правду или ложь» [1, с. 154]; «Мне нравится все, что Земля мне дала, // Все сложные ткани и блага и зла, // Всего я касался, всему я молюсь» [1, с. 286]; «Мы ценим без различья сверканья всех огней... // От неба или фурий, // Не все ли нам равно!» [1, с. 91]; «Я нити завязал могучего узла, – // Добро и Красоту, Любовь и Силу Зла, // Спасение и Грех, Изменчивость и Вечность // В мою блестящую включил я быстротечность» [1, с. 200] и т.п.

Стихотворение Бальмонта «Бог и Дьявол» начинается прямолинейным признанием лирического героя: «Я люблю тебя, Дьявол, я люблю Тебя, Бог» [1, с. 272]. Бог и Дьявол как олицетворение добра и зла в сознании поэта оказываются абсолютно равноценными величинами: «Вы оба велики, вы восторг Красоты» [1, с. 272]. И как следствие этого в облике самого лирического героя слиты воедино и созидательное начало («О, как радостно жить мне, я лелею поля, // Под дождем моим свежим зеленеет Земля» [1, с. 272]), и деструктивная сила («И змеиностью молний и раскатом громов // Много снов я разрушил, много сжег я домов» [1, с. 272]).

Бальмонтовское приятие добра и зла основано на их отождествлении с многоцветностью мира, разными гранями бытия, к постижению которых должен быть устремлен сверхчеловек. Бальмонта волнует красота в разных ее проявлениях («Я как туча блуждаю, много красок вокруг, // То на Север иду я, то откинусь на Юг» [1, с. 272]). В интерпретации поэта, многополярность увлечений, ненасытная жажда всеведения входят в число определяющих качеств сверхчеловека: «Все узнать, все понять, все обнять – вот истинный лозунг, достойный *Übermensch*'а (сверхчеловека – Т.Д.)» [1, с. 517].

Нацеленность на поэтизацию не только добра, но и зла, сближает лирику Бальмонта с художественными исканиями Бодлера. Воспринимая потребности творчества как критерий ценности всего сущего, бодлеровский лирический герой готов в поисках красоты, символизирующей искусство, полностью пренебречь моралью: «Ты Бог или Сатана? Ты Ангел или Сирена? // Не все ль равно: лишь ты, царица Красота, // Освобождает мир от радостного плена, // Шлешь благовония и звуки и цвета!» [3, с. 59].

Присущая Бодлеру «чисто артистическая мораль» находит в лице Бальмонта ярого защитника, ощущающего автора «Цветов Зла» родственным себе по духу, образцом для подражания («Как страшно-радостный и близкий мне пример» [1, с. 92]).

Бодлер привлекает Бальмонта-ницшеанца внутренней свободой, понимаемой как безразличие к моральным ограничениям*, уникальностью личности, совершенно особенным, эпатажным для рядового читателя мировидением и самоощущением. В статье «О «Цветках Зла», посвященной творчеству Бодлера, Бальмонт отмечает: «Все, на чем лежит Каинова печать отвержения, понятно и близко этому странному художнику, именно в силу исключительности его нервной организации, в силу его отмеченности» [2, с. 57]. Независимо от цели, лежащей в основе интереса поэта к злу как объекту творчества, критик выражает симпатию к художественным исканиям Бодлера: «Если высшая конечная цель этого человека, идущего путями Зла, совпадает с целями достижения позднейшей всезахватывающей Гармонии, я полюблю его за то, что в дыме и хохоте противоречий он хранит в себе *молитвенное отношение к Добру*. Если же он живет в мире Зла, я полюблю его за его цельность» [2, с. 57].

Как противник «чисто артистической морали», Маритен утверждает, что следование ей может привести к опасным результатам, ведь художник, позволяющий себе ради искусства игнорировать морально-нравственные ценности, вольно или невольно ставит целью собственного творчества «с помощью чар поэзии сообщить невинность тем самым вещам, которые запрещаются Богом» [4, с. 191]. Бальмонт, размышляя на эту тему, придерживается иной точки зрения. Он считает, что сосредоточенность художника на проявлениях зла не только не имеет отрицательных последствий для читателя, а способна по контрасту усилить глубину восприятия добра. Так, по поводу поэзии Бодлера он пишет: «Находясь в преисподней, можно грезить о белоснежной вершине. Бодлер это слишком хорошо знал. Судьба показала ему два полюса, и он видел их оба. Но Судьба, выбирая ему особую долю, предназначила ему полюбить то,

* Восхищаясь Леонардо да Винчи и Гете, в числе их достоинств Бальмонт также называет «гениальную отрешенность от рамок добра и зла» [1, с. 514].

что люди ненавидят, чтобы он мог нарисовать тот темный фон, на котором более рельефно выступает идеальная мечта» [2, с. 56].

Рассуждая о Бодлере, Бальмонт-критик затрагивает тему совпадения морально-нравственных принципов лирического героя и реальных этических установок самого поэта. По мысли Бальмонта, думать об их идентичности – удел ограниченных людей. Однако даже такой вариант, при котором «певец порочности и смерти» сам в жизни является «чудовищем порочности», – повод не для осуждения, а для более пристального взгляда в линию его судьбы. Бальмонт уверяет: «Он (Бодлер – Т.Д.) был бы нам только вдвойне интересен. Мы спросили бы, и стали бы думать, откуда в нем противоречия, и какую сложную драму можно угадать по отдельным намекам. Добродетель и порочность исключительной личности суть путеводные нити для того созерцателя, который хочет найти неведомый путь, ведущий к пониманию всего и к слиянию со Всем» [2, с. 56–57].

По убеждению Бальмонта, недопустимо давать оценку произведениям искусства на основании отношения к жизненным принципам, личностным качествам, моральным установкам и поступкам писателя. Даже не принимая мироощущение, образ жизни Бодлера, нельзя не замечать его огромного поэтического дарования. Относительно собственного восприятия автора «Цветов Зла» Бальмонт пишет следующее: «Быть может, если наши дороги скрестятся враждебно – если мне придется столкнуться с ним лицом к лицу и глядеть глазами в глаза, я, как человек, на миг возненавижу его, но я и люблю его также, как художник, и как понимающий. ...Я не могу не видеть Красоты и Силы, хотя б она меня ранила. И лишь слепец не полюбит хоть на миг *Цветы Зла*, где Женщина – враг, где Любовь – мучительство, где Природа – огромный саркофаг, окруженный желтыми туманами гипнотизирующего сплина» [2, с. 57].

Эстетический имморализм Бальмонта отчетливо проявляется и в статье «Поэзия Оскара Уайльда», которая пронизана желанием оправдать приговоренного судом к каторге и клейменного общественным презрением писателя, показать его в трагическом ореоле всеми отвергнутого, одинокого гения.

Бальмонта как приверженца идеи сверхчеловека в Уайльде привлекает незаурядность личности, безразличие к общественной морали, способность выстраивать жизнь по собственным правилам, умение плыть против течения. И потому вполне обоснованно бальмонтское восприятие английского писателя через призму личности другого гения, перешагнувшего в своей философии «по ту сторону добра и зла». Критик пишет об Уайльде: «В смысле интересности и оригинальности личности он не может быть поставлен в уровень ни с кем, кроме Ницше. Только Ницше обозначает своей личностью полную безудержность литературного творчества в соединении с аскетизмом личного поведения, а безумный Оскар Уайльд воздушно-целомудрен в своем художественном творчестве, как все истинные английские поэты XIX-го века, но в личном поведении он был настолько далек от общепризнанных правил, что, несмотря на всю свою славу, он попал в каторжную тюрьму, где провел два года» [1, с. 548].

Доводы ницшеанца в оценке личности Уайльда критик дополняет аргументами из багажа приверженцев «чисто артистической морали». Называя гениальной книгу эстетических статей английского писателя, в своих суждениях о ее авторе Бальмонт руководствуется принципами уайльдовской же эстетической критики. Как и Уайльд, для которого тот «факт, что человек угодил в тюрьму, никак не меняет качества написанной им прозы» [5, с. 262], Бальмонт оценивает уайльдовское творчество без малейшей оглядки на моральный облик писателя, отделяя морально-нравственные категории от сферы искусства и ставя эстетику выше этики.

Акцентируя внимание на том, что статья «Поэзия Оскара Уайльда» посвящена не творчеству писателя, а его судьбе, Бальмонт при этом подчеркивает, что сущности предъявленного писателю обвинения касаться не будет. Критик уходит от вопроса

о сути уголовного процесса над Уайльдом, демонстрируя абсолютное равнодушие к конкретному содержанию содеянного: «Он (О. Уайльд – Т.Д.) был обвинен в нарушении того, что считается ненарушаемым нравственным законом, и это все. Я не знаю и не хочу знать в точности, в чем было это нарушение. Есть вещи, на которые можно смотреть, но не видеть их, раз они не интересны» [1, с. 549].

Бальмонт не желает вдаваться в подробности тех фактов биографии Уайльда, за которые англичане не могут простить своего знаменитого соотечественника, всячески обходя в разговорах о литературе упоминания самого имени писателя. Открещиваясь от роли обвинителя Уайльда, Бальмонт ни в коей мере не критикует моральные ценности, на которые посягнул Уайльд. Не осуждая добропорядочных сограждан писателя, Бальмонт отказывается оценивать его по их меркам.

В то время как в среде благовоспитанных английских интеллектуалов не принято говорить об Уайльде, Бальмонт поэтизирует его личность и судьбу. Обращая внимание на двойственность уайльдовского образа, соединяющего в себе красоту и порочность, критик, в отличие от тех, для кого последнее является определяющим в портрете писателя, видит в нем прежде всего воплощение Прекрасного. «Оскар Уайльд напоминает красивую и страшную орхидею, – замечает Бальмонт. – Можно говорить, что орхидея – ядовитый и чувственный цветок, но это цветок, он красив, он цветет, он радуется» [1, с. 551].

По мысли Бальмонта, имя Уайльда оправдано как грандиозностью его личности, так и весомостью вклада в искусство. Критик дает высочайшую оценку творчеству писателя, признавая за ним первенство в английской литературе конца XIX в. С точки зрения Бальмонта, гениальность Уайльда-художника перевешивает все осуждаемое обществом в Уайльде-человеке. Более того, для Бальмонта, который оперирует понятием «красота падения», уайльдовские «преступление и наказание» вносят дополнительные оттенки в облик писателя. Бальмонта притягивает прихотливость судьбы Уайльда, поднявшегося на вершину славы, а затем раздавленного тюрьмой и общественным презрением. Для Бальмонта Уайльд велик и в своей славе, и в своем падении. О судьбе писателя критик пишет так: «В ней есть трагизм, в ней есть красный цвет маков, напоенных его собственной кровью, и есть забвенье полнозвонных стихов и красочных вымыслов, волнующие переливы цветных тканей, власть над людьми, блеск ночного праздника, безумная слава и прекрасное по своей полноте бесславие» [1, с. 547].

Высоко оценивая в творческой личности способность бросить вызов общественному мнению, «гениальную отрешенность от рамок добра и зла», Бальмонт прощает художникам подобного типа их неблагоприятные, с точки зрения традиционных моральных ценностей, поступки и образ жизни, апеллируя при этом к аргументации сторонников «чисто артистической морали», согласно которой художественное совершенство созданного искупает и оправдывает любые эксперименты творческой личности, обогащающие ее жизненный опыт.

Таким образом, ориентация на жизненные принципы сверхчеловека обостряет открытость Бальмонта к восприятию и усвоению установок «чисто артистической морали». В результате идея сверхчеловека и «чисто артистическая мораль» оказываются взаимодополняющими компонентами бальмонтской философско-эстетической концепции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бальмонт, К.Д. Избранное: Стихотворения. Переводы. Статьи / К.Д. Бальмонт. – М. : Правда, 1991. – 608 с.
2. Бальмонт, К.Д. О «Цветах зла» / К.Д. Бальмонт // Горные вершины : сб. статей / К.Д. Бальмонт. – М., 1904. – С. 54–58.

3. Бодлер, Ш. Цветы Зла. Стихотворения в прозе / Ш. Бодлер. – М. : Высшая школа, 1993. – 511 с.
4. Маритен, Ж. Ответственность художника / Ж. Маритен // Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. – М. : Политиздат, 1991. – С. 171–203.
5. Уайльд, О. Избранные произведения : в 2 т. / О. Уайльд. – М. : Республика, 1993. Т. 2. – 543 с.

Danilovich T.V. Relationship of the Superman's Idea and the «Purely Artistic Morality» in K. Balmont's Creative Work

The influence of the superman's idea and the «purely artistic morality» on K. Balmont's works is considered in the article. As adherent of Nietzsche's philosophy Balmont romanticized the original creative person, for which society morality is not the law. For the defence of this artist's type Balmont appealed to the arguments of supporters of the «purely artistic morality», according to which genius created by a writer redeems any creative individual experiments to enrich his life experience. It is noted that the superman's idea and the «purely artistic morality» are mutually reinforcing elements of the philosophical and aesthetic Balmont's concepts.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 12.02.2011

УДК 811.161.1'42:81.161.1'221.4

А.Ю. Крохмальник**О СПОСОБАХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
ВИЗУАЛЬНЫХ И КИНЕСИЧЕСКИХ РЕЧЕНИЙ
В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ**

В статье описываются типовые модели языкового представления визуальных и кинесических коммуникативных единиц, представленных в художественных текстах. Указываются основные вербализаторы визуальной и жестовой коммуникации. Определяются регулярные и нерегулярные модели языковой репрезентации невербальных коммуникативных единиц. Отражены структурные и семантические различия между моделями невербальной коммуникации, в частности, статический характер визуальных коммуникативных единиц и динамический характер жестовых коммуникативных единиц.

Введение

Как известно, основной целью коммуникативного акта является обмен определенной информацией. Поскольку составными частями любого коммуникативного взаимодействия являются знаки, то оно может проходить «и при отсутствии слов» [1, с. 82]. Невербальная коммуникация возможна потому, что за всеми знаками и символами в культуре закреплено определенное значение, понятное окружающим, однако «в случае необходимости им легко придать смысл, понятный лишь отдельным лицам (например, обычный кашель может легко стать сигналом, предупреждающим о появлении начальства)» [2, с. 23]. Это значит, что невербальная коммуникация может выступать как массовым, так и межличностным инструментом взаимоотношений. Как отмечает В.Б. Кашкин, «из двух видов межличностной коммуникации – вербальной (речь) и невербальной – невербальная коммуникация является более древней, вербальная коммуникация – наиболее универсальной» [3, с. 22].

Невербальные коммуникативные единицы исследовались в работах Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова [4], Н.Г. Слыхаловой [5], которые изучали т.н. соматические речения, отражающие формальное описание жеста в художественных текстах. В сферу научных интересов Г.Е. Крейдлина и Е.А. Чувиловой [6] вошли семантические типы русских улыбок. Г.В. Колшанский рассматривает коммуникативные, ситуативные функции жестовых и мимических единиц [7]. А.В. Рачковская исследует закономерности семиотизации жестовых, мимических и фонационных единиц [8]. Во всех указанных выше работах в первую очередь обращается внимание на семантическую природу невербальных коммуникативных единиц и практически не анализируются закономерности их представленности в текстах художественной литературы.

Цель данной работы заключается в выявлении основных моделей репрезентации окулесических и кинесических речений в текстах художественной литературы.

При исследовании репрезентации невербальных коммуникативных средств в текстах художественной литературы значимыми для нас являются те случаи, в которых помимо факта невербального коммуникативного взаимодействия раскрывается его содержание, что и дает основания для выделения тех или иных моделей невербальных речений. Под моделью мы понимаем «искусственно создаваемое реальное или мысленное устройство, воспроизводящее, имитирующее своим поведением (обычно в упрощенном виде) поведение оригинала в лингвистических целях» [9, с. 3], т.е. схему для описания языковых объектов. Собственно лингвистические модели воплощают в своей структуре речевую деятельность, процесс, языковую систему и структуру, память и т.д.

При этом мы учитываем, что, отображая релевантные, с точки зрения исследования, свойства оригинала и отвлекаясь от несущественных, модель сама по себе является идеализированным объектом.

Собранный фактический материал убеждает в том, что невербальное коммуникативное взаимодействие происходит в большинстве случаев между людьми, взаимоотношения которых основаны на общности социальных, семейных, профессиональных, возрастных, гендерных или духовных интересов. К основным ситуациям проявления невербальных коммуникативных актов относится неявная, «скрытая» передача различной по содержанию информации, значимой для самих коммуникантов и не предназначенной для посторонних: с одной стороны, выражение одобрения, примирения, поддержки, признательности, благодарности, любви, а с другой – обозначение несогласия, упрека, обиды, неприязни и др.

Следует подчеркнуть, что визуальная и жестовая коммуникативные системы характеризуются рядом особенностей. Так, окулесика обладает практически нулевым планом выражения, поскольку в данном случае важным является значение, тесная связь с ситуацией. В то же время жестикуляция, выраженная внешне, соматически, представлена в художественных текстах речениями-кинемами. Если при окулесических коммуникативных актах преобладает внутренняя эмоциональность, то кинесическое общение (прежде всего жестикуляция) предполагает «производство» некоторых коммуникативно значимых движений, и поэтому жесты выражаются и интерпретируются более четко.

Окулесические и кинесические речения, в состав языковых обозначений которых входят глаголы речевой коммуникации (*сказать, говорить* и др.), обладают в рамках контекстов наивысшим информативным потенциалом. Указанные глаголы речевой коммуникации в сочетании со словами *глаза, взгляд*, обозначающими «инструмент» того или иного вида невербального взаимодействия, реализуют его различные проявления в виде языковых моделей. Например, слова *взгляд (глаза)* и *говорить* образуют три модели языкового представления визуальной невербальной коммуникации: «*взгляд/глаза + говорить*», «*взглядом/глазами + говорить*» и «*во взгляде/в глазах + говорить*».

1. Визуальная коммуникация.

1.1. В модели «*взгляд/глаза + говорить*» слово *взгляд* выступает грамматическим субъектом действия, которым, как правило, является человек, а слово *говорить* употребляется в значении «выражать». Сам *взгляд* в подобных случаях обладает значительным коммуникативным потенциалом. Сравн.: – *Надо развод? Я напишу ему. Я вижу, что я не могу так жить... Но я поеду с тобой в Москву. – Точно ты угрожаешь мне. Да я ничего так не желаю, как не разлучаться с тобой, – улыбаясь, сказал Вронский. Она видела этот взгляд и верно угадала его значение. «Если так, то это несчастье!» – говорил этот его взгляд. Это было минутное впечатление, но она никогда уже не забыла его* (Л.Н. Толстой. Анна Каренина). Как видим, в контексте прежде всего подчеркивается выразительная сила взгляда, что может быть объяснено исключительной важностью визуальной информации. Последнее утверждение реализуется при помощи нескольких показателей. С одной стороны, фраза *верно угадала его значение* указывает на состоявшийся акт коммуникации, и визуальная информация была наполнена партнером по общению субъективным содержанием. С другой стороны, очевидно и несоответствие между визуальной и речевой информацией.

Несколько иначе выразительная способность взгляда проявляется в тех случаях, когда, условно говоря, происходит коммуникативное взаимодействие человека и животного (попугая). *Удивительно посмотрел на меня Капитан Клюквин. Во взгляде его были и печаль, и досада, и лёгкое презрение ко мне. «Мне от вас ничего не надо», – говорил его взгляд. Да, Капитан Клюквин имел гордый характер, и я не стал с ним спорить, сдался, бросил семечко в кормушку* (Ю. Коваль. Капитан Клюквин). Интерпре-

тация взгляда птицы реализуется в данном случае через раскрытие его содержания, через вербализацию эмоций, ощущений и характеристики визуального акта. Высокая степень информативности взгляда обусловлена особой важностью визуальной коммуникации как единственного способа взаимодействия животных и человека. Дополнительные характеристики взгляда обусловлены различиями в биологической природе птицы и человека, их образа мышления. Именно поэтому описание взгляда птицы происходит в определенном порядке. Вначале показывается общая характеристика данного взгляда – *удивительно, «необычайно»*, т.е. *неожиданно* для автора повествования. Подобная удивительность раскрывается в таких эмоциональных характеристиках взгляда, как *печаль, досада, легкое презрение*. Данное наполнение взгляда позволяет наиболее точно и всесторонне понять соотношенное с прямой речью значение взгляда (*мне от вас ничего не надо*) как проявление обиды, разочарованности, а также как выражение независимости характера. Автор удивлен тем, что птица способна выражать свое мнение даже при помощи взгляда. Следует также отметить, что в данной ситуации вербальная коммуникация в принципе невозможна, поскольку птица образно выражает свое мнение, а образ – «гораздо более наглядное, и, следовательно, понятное средство коммуникации» [11, с. 43].

1.2. В модели «*взглядом/глазами + говорить*» слово *взгляд* является инструментом действия, а грамматическим субъектом выступает человек. В данной модели взгляд выступает как эквивалент речевой коммуникации, однако, как и в предыдущем случае, может превосходить вербальное взаимодействие по информативности: *Князь Василий вдруг пробурлил что-то и вышел. Пьеру показалось, что даже князь Василий был смущен. Вид смущенья этого старого светского человека тронул Пьера; он оглянулся на Элен – и она, казалось, была смущена и взглядом говорила: «что ж, вы сами виноваты»* (Л.Н. Толстой. Война и мир). Взгляд в данном случае является единственным способом выражения информации, поскольку в этой ситуации речь идет о чем-то, что, с точки зрения условностей светского этикета, не может быть представлено вербально (об этом свидетельствует употребление слов *смущен, смущенье и смущена*). Очевидно, что при помощи взгляда демонстрируется непричастность субъекта речи к действиям партнера по коммуникации, а также негласное обличение, скрытый упрек.

1.3. В модели «*во взгляде + говорить + абстрактное имя существительное*» слово *взгляд* фактически характеризует способ выражения определенной информации. Аналогом данной модели является конструкция при помощи взгляда. Содержательная характеристика взгляда в данной модели сходна со значением взгляда в предыдущей модели. С другой стороны, грамматическим субъектом в данном случае является абстрактное имя существительное, что свидетельствует о большой выразительной способности взгляда, реализующейся в рамках модели «*взгляд/глаза + говорить*». Кроме того, в контекстах, представляющих данную модель, актуализируется не визуальное «говoreние», а адекватное понимание партнером внутреннего смысла визуальной коммуникации. Например: *Только в редком взгляде и грустной полуулыбке, обращенной друг к другу между Николаем, Пьером, Наташей и Марьей, бывало выражаемо это взаимное понимание ее положения* (Л. Н. Толстой. Война и мир). Рассмотрим следующий контекст: *Слово сливается с действием, и во взгляде на сестру открыто говорит непосредственное чувство, сиюминутная реакция, в которой смешаны любовь, стыд и боль. Он смотрит ей в глаза, а она молчит* (Н. Александров. Житие языком романа). В контексте репрезентируется ситуация общения людей, связанных родственными узами, что предполагает наиболее полное, честное и открытое выражение своих чувств и мыслей по отношению друг к другу (это, в частности, реализуется при помощи утверждения слово сливается с действием). Выразительности взгляда способствует в данном случае то, что один из участников коммуникации чувствует свою вину перед дру-

гим (что вербализуется в слове *стыд*). Для партнера по коммуникации важным является сама демонстрация собственного сложного и неоднозначного чувства, которое невозможно выразить при помощи слов. Именно поэтому он выбирает невербальную коммуникацию как наиболее эффективный способ передачи подобной информации.

1.4. Модель «*во + взгляде + (*выявлялось)*» обнаруживается в тех контекстах, где лексема *взгляд* выступает в качестве источника, способа получения информации партнером по общению, а глагол указывает на интерпретацию взгляда партнером по общению: *Мне кажется, я попал на ленту Мёбиуса... Не в каком-нибудь там высоком смысле, а вот именно в том самом... в Петькином... Он умолк и посмотрел на меня. На этот раз в его взгляде явственно читалось желание от меня отделаться* (В. Белоусова. Второй выстрел). Следует отметить, что наречие *явственно* указывает на однозначность прочтения взгляда, его выразительность. В следующем контексте иллюстрируется негативное восприятие одного из участников коммуникации: *Мне было бы лучше горевать в одиночку – горевать своё собственное горе; да, горевать своё и не делить его с ними – потому что в их взглядах читалось, будто я что-то у них отнимаю. Однако было бы глупо пытаться обнародовать свои чувства: я бы только смутил этих людей и расстроил течение поминок* (А. Волос. Недвижимость). В следующем случае слово *сквозить* ('слегка обнаруживаться, замечаться') указывается на факт обнаружения негативного отношения, выраженного при помощи взгляда, которое, однако, заявлено не так отчетливо, как в предыдущих контекстах: *В её взгляде сквозила явная неприязнь и даже больше того – опасение. Между прочим, как я теперь понимаю, именно её отношение ко мне навело наиболее сообразительных из нас на некоторые размышления, а размышления плюс наблюдения позволили прийти к правильным выводам* (В. Белоусова. Второй выстрел).

2. Кинесическая коммуникация.

Невербальная коммуникация, представленная жестами, реализуется в следующих моделях: «*жест + говорить*», «*жестом(-ами) + говорить*» и «*в жесте(-ах) + говорить*». Прежде всего выделяются случаи, в которых отражено превосходство жестовой коммуникации над вербальным общением: *Вместо ответа старый дрессировщик потрепал меня по шее. Я воспрянул: этот жест сказал мне больше, чем десятки похвал. По счастью, нам было легко подменить Багиру* (В. Запашный. Риск. Борьба. Любовь). Как правило, «механизм замещающих жестов подобен механизму иронии, где высказывание используется для выражения скрытого коммуникативного намерения, прямое выражение которого подавлено боязнью, правилами этикета или иными причинами» [12]. Однако в рассматриваемом примере жест выражает одобрение, поощрение и является следствием личностной симпатии, а не требований этикета. В контексте показана и степень превосходства жестовой коммуникации при помощи конструкции *жест сказал мне больше, чем десятки похвал*.

2.1. Модель «*жест + говорить*» по своему значению сходна с аналогичной моделью, отражающей визуальную коммуникацию. В подобных случаях жесты приобретают значительные выразительные свойства: *За вчерашний день Кранц вполне постиг технику игры и успел заметить слабые места партнеров, и он боялся того, что уже втянулся в общую атмосферу игры. По его расчетам, чтобы счастливо играть, надо было быть вне этой атмосферы, и он старался, играя, не считаться с тем, что ему говорили лица, жесты и глаза* (В.П. Катаев. Опыт Кранца). Очевидно, что в ходе игры запрещены любые подсказки, касающиеся выбора конкретных действий, потому контекст отражает использование невербальных коммуникативных средств, обладающих минимальным материальным выражением.

2.2. Модель «*жестом + говорить*» предполагает, что в качестве грамматического субъекта действия выступает человек либо живое существо. Например: *Бим завил*

хвостом, говоря этим жестом: «Ружье! Ружье! Знаю ружье!» (Г. Троепольский. Белый Бим Черное Ухо). В контексте, условно говоря, представлен коммуникативный акт с участием человека и собаки, что свидетельствует о выразительности невербальных коммуникативных средств, используемых животным. Узнавание животным кого-нибудь или чего-либо выражается при помощи виляния хвостом, что подчеркивается в контексте как при воспроизведении жеста, так и при интерпретации его содержания.

2.3. Жестовая коммуникация может быть представлена моделью «*в жесте(-ах) + говорить*», которая соотносится с «визуальнокоммуникативной» моделью «*во взгляде + говорить*»: *Вы умеете убеждать и руководить другими, заставляя выполнять работу в срок. Но иногда что-то в тоне, взгляде, жесте ваших подчиненных говорит: «Дай передохнуть!»* (В. Шахиджанян. 1001 вопрос про ЭТО). Жесты, как и невербальное поведение в целом, в указанном контексте обладают особой степенью выразительности. В центре коммуникативной ситуации оказывается просьба, которая, однако, не может быть высказана вербально из-за статусного превосходства одного из участников коммуникации.

2.3. Лексема *жест* входит в состав языкового представления целого ряда моделей, например, «*показать + жест*», «*показать + жестом*»: *Волосы у Мишеля стояли чубом, как у Караяна, носил он, как и Караян, водолазки. Он повернулся к Альберу и жестом показал: «Потрясающе!»* (С. Спивакова. Не всё). В данном контексте слово *показать* употреблено в значении ‘выразить’, а сам жест обладает эмоциональной наполненностью в отличие от контекстов, репрезентирующих указательную функцию жеста.

2.4. Информативная функция жестового выражения реализуется в модели «*передать + жестом*»: *Мало быть от природы музыкальным человеком. Надо иметь и особую пластику, и умение передать жестом то, что написано в партитуре. Многие композиторы занимаются дирижированием.* (Р. Щедрин. Даже самый очарованный странник всегда стремится в Россию). В данном контексте на первый план выступает прагматическая функция жеста, поскольку в условиях концерта жест становится единственно возможным способом контроля и корректировки игры музыкантов.

2.5. Коммуникативная значимость жестового поведения передается и в ряде нерегулярных моделей. Так, суггестивная функция жеста передается при помощи моделей «*заставить + жестом*», «*заставить + жест*»: *Ольга жестом заставила всех замолчать и сказала спокойно и холодно: – Ничего подобного. Я попросила бы вас, господа, похитить его и привести ко мне. – Ух ты! – воскликнул Гоша* (В. Белоусова. Второй выстрел). Жест в данном случае оказывается значимым не только в плане выразительности, но и в плане речевой экономии. Вместе с тем, как отмечает Г.Е. Крейдлин, «в определенных условиях смысл может выражаться только жестами» [13, с. 46], причем одним из наиболее типичных примеров подобного рода является именно повеление молчать.

Заключение

Таким образом, для представления окулесических и кинесических речений в художественных текстах используются различные языковые средства. Если при языковой интерпретации окулесических речений в основном используются глаголы со значением речевой деятельности (*сказать, говорить*), то при описании кинесических речений чаще употребляются глаголы со значением активного действия (*показать, передать, заставить*), а также слова именных частей речи с атрибутивным значением (*жест сожаления, жест безоговорочно сдающегося*). Данный факт обусловлен, по всей видимости, относительно статическим характером окулесических речений и динамическим, направленным характером кинесических речений.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Харрисон, Ш. Связи с общественностью. Вводный курс / Ш. Харрисон. – СПб., «Нева», ОЛМА-ПРЕСС Инвест, 2003 г. – 368 с.
2. Морозов, В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. – М. : ИП РАН, Центр «Искусство и наука», 1998. – 189 с.
3. Кашкин, В.Б. Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие / В.Б. Кашкин. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
4. Верещагин, Е.М. О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами (на материале русского языка) / Е.М. Верещагин, Е.Г. Костомаров // Вопросы языкознания. – № 1. – 1981. – С. 36–47.
5. Слыхалова, Н.Г. Соматические речения со значением эмоций в русском языке (на материале произведений Михаила Булгакова) : автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.02 / Н.Г. Слыхалова; БГУ. – 23 с.
6. Крейдлин, Г.Е. Улыбка как жест и как слово (к проблеме внутриязыковой типологии невербальных актов) / Г.Е. Крейдлин, Е.А. Чувилина // Вопросы языкознания. – 2001. – № 4. – С. 66–93.
7. Колшанский, Г.В. Паралингвистика / Г.В. Колшанский. – М. : КомКнига, 2005. – 96 с.
8. Рачковская, А.В. Лексика и фразеология, называющие мимику, жесты и особенности фонации: закономерности семиотизации паралингвистических явлений : автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 / А.В. Рачковская. – Минск, 2005. – 21 с.
9. Науменко, Т.В. Социология массовой коммуникации : учеб. / Т.В. Науменко. – СПб.; Питер, 2005. – 288 с.
10. Что ваши глаза говорят о вашем настроении. – <http://prochitano.ru/archives/1853> (17.01.2011)
11. Имшинецкая, И. Креатив в рекламе / И. Имшинецкая – М. : Изд-во «РИП-холдинг», 2002. – 89 с.
12. Котов, А.А. Имитация компьютерным агентом непрерывного эмоционального коммуникативного поведения. – <http://www.dialog-21.ru/dialog2010/materials/html/35.htm> (18.01.2011)
13. Крейдлин, Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык / Г.Е. Крейдлин. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.

Krokhmalnic A.U. On the Means of Visual Notion and Kinesthetic Expression in Artistic Texts

Typical models of language representation of visual and kinesthetic communicative units are described in the article. The main verbalization words of visual and kinesthetic communication are shown. Regular and irregular models of language representation of nonverbal communicative units are defined. Structural and semantic distinctions between models, static character of visual communicative units and dynamic character of kinesthetic communicative units are noticed.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 30.03.2011

УДК 882.6 (091)

Г.М. Праневіч

ЛЯ КАЛЫСКІ АЙЧЫНЫ, АЛЬБО «ШЛЯХЦІЧ ЗАВАЛЬНЯ...» Я. БАРШЧЭЎСКАГА Ў СВЯТЛЕ ВУЧЭННЯ А. ТАВЯНСКАГА

У артыкуле разглядаецца ўплыў вучэння багаслова і містыка А. Тавянскага на змест і вобразна-стыльовую структуру кнігі Я. Баршчэўскага «Шляхціч Завальня, альбо Беларусь у фантастычных апавяданнях». Аўтар даследавання прыводзіць шматлікія прыклады і ўскосныя факты гэтага ўплыву, а таксама робіць вывад аб залежнасці цэнтральнага ў творы вобраза маці-Плачкі ад містычнага прароцтва А. Тавянскага аб бліжнім цудзе ўваскрэслай Айчыны.

У 30-х і першай палове 40-х гг. XIX стагоддзя, адразу пасля паражэння паўстання 1830–1831 гг., у агульнапольскім і краёвым рамантызме поруч з рэвалюцыйнай шляхецкай і фальклорна-этнаграфічнай плынямі пачала актыўна фарміравацца рэлігійна-містычная плынь, якая жывілася пераважна настальгіяй па страчанай дзяржаве, настроямі роспачы і расчаравання ў выніках рэвалюцыйна-вызваленчай барацьбы з рускім царызмам, якія спараджалі ў яе ўдзельнікаў адчуванне канца свету і апошняга Страшнага суда, надзеі на прышэсце Месіі-збавіцеля.

Менавіта на хвалі эсхаталагічных ідэй і месіяністычных чаканняў першай паловы XIX стагоддзя, якія адпавядалі грамадскім настроям і памкненням паняволеных народаў былой Рэчы Паспалітай, з'явіліся такія творы, як «Дзяды» і «Кнігі народа польскага і пілігрымства польскага» А. Міцкевіча, «Кароль-Дух» і «Генезіс з Духа. Малітва» Ю. Славацкага, «Успаміны» і «Сповідзь пакутніка» Ф. Савіча і інш., з'арыентаваныя на містычны змест біблейскіх прароцтваў аб будучыні.

Поруч з раннімі творамі А. Міцкевіча (баллады «Рамантычнасць», паэма «Дзяды» і інш.) асабліва значны ўплыў на фарміраванне ў краёвым рамантызме містычнай плыні і ідэй месіянізму аказала багаслоўскае вучэнне А. Тавянскага і дзейнасць арганізаванага ім пры падтрымцы А. Міцкевіча і В. Ваньковіча ў эміграцыі ў Парыжы Кола прыхільнікаў Божай справы, якое знаходзілася ў апазіцыі да афіцыйнага касцёла і фактычна ўяўляла сабой аб'яднанне неапратэстанцкага кшталту.

На думку Т. Лубеньскага, сустрэча А. Міцкевіча з А. Тавянскім (апошняга аўтар характарызуе як сваяка, земляка, прастачка-прарока ў гусце А. Міцкевіча), які прарочыў у найблізкай будучыні «рай» ўваскрэслай, вернутаі айчыны, прынесла паэту «мілае пацвярджэнне ўнутранага пераканання, што ўласна Літва ёсць асабліва важная для свету, раз адтуль таксама паходзіць і прыходзіць звястун добрай навіны» [5, с. 220].

У сферы гэтых містычных уплываў і ўяўленняў А. Тавянскага ў 40–50-х гг. XIX стагоддзя развівалася не толькі творчасць Ю. Славацкага, С. Гашчынскага, А. Ходзькі, якія непасрэдна належалі да парыжскага згуртавання, але і пецяярбургца Я. Баршчэўскага, які, знаходзячыся пад моцным уплывам А. Міцкевіча, шмат у чым, відаць, падзяляў таксама філасофію і ідэй наваўленага прарока. Асабліва, калі ўлічыць, што містыцызм (рэлігійны і народна-паэтычны) з'явіўся важнейшым чыннікам яго ўласнага творчага метаду і светаадчування як арыгінальнага мастака.

Можна дапусціць, што Я. Баршчэўскі пазнаёміўся з А. Тавянскім яшчэ ў 1832 г., калі той адведаў Пецяярбург і амаль на працягу цэлага года жыў у горадзе над Нявой, шукаючы прыхільнікаў свайго вучэння ў паўночнай сталіцы. Пазнаёміць іх мог, хутчэй за ўсё, малодшы калега Я. Баршчэўскага па Полацкай езуіцкай акадэміі мастак В. Ваньковіч, які быў бліжнім сябрам і адным з найбольш паслядоўных адэптаў вучэння А. Тавянскага і, апроч таго, добра ведаў пецяярбургскія арыстакратычныя салоны

і міграцыйныя асяродкі ліцвінскай і польскай моладзі, сярод якіх навааяўлены прарок спадзяваўся знайсці падтрымку сваім ідэям.

Ускосна на гэтую версію працуе таксама наведванне Я. Баршчэўскім у ліпені 1838 г. Віленшчыны, аб чым ён піша ў лісце да Юліі Корсак [1, с. 408-409], ніяк не тлумачачы пры гэтым ні прычыны, ні мэты свайго візіту, які па збегу абставін адбыўся неўзабаве пасля вяртання А. Тавянскага з-за мяжы ў родныя Антошвіцы, дзе ён успадкаеміў бацькаву гаспадарку, вызваліў сваіх сялян-беларусаў (у сваіх успамінах ён называе іх прозвішчы: Федарук, Лушчук і г.д.) ад прыгону, утварыўшы сярод іх своеасаблівую хрысціянскую абшчыну, у быт і дзейнасць якой паспяхова ўкараняў прынцыпы евангельскага жыцця.

Зрэшты, незалежна ад справядлівасці выказаных намі вышэй здагадак адносна мажлівых стасункаў Я. Баршчэўскага з В. Ваньковічам і А. Тавянскім мусім канстатаваць, што ідэі багаслоўскага вучэння А. Тавянскага, часткова выкладзеныя пазней ў апублікаваных у Парыжы «Бяседзе» (1842 г.) і адозве «Да землякоў, вандроўнік, які завяршае вандроўку» (1863 г.), аказалі відавочны ўплыў на мастацкую канцэпцыю такіх твораў А. Баршчэўскага, як «Шляхціч Завальня, альбо Беларусь у фантастычных апавяданнях», аповесці «Драўляны Дзядок і кабета Інсекта», «Душа не ў сваім целе» і інш.

Можна пабачыць, што разгорнутыя ў «Шляхцічы Завальні...» Я. Баршчэўскага шматлікія фантастычныя гісторыі аб людзях і чараўніках, панах і д'яблачарнакніжніках, вужах, ваўкалаках і волатах надзвычай сугучныя ідэям А. Тавянскага аб нябачных, іерархічна выбудаваных паміж зямлёй і небам калонах злых і добрых духаў, арэнай барацьбы якіх становяцца людзі і іхнія сэрцы. Вышэйшыя духі займаюць сваё месца бліжэй да неба і на нябёсах, а падпарадкаваныя ім ніжэйшыя духі, што знаходзяцца непадалёку ад зямлі, перасяляюцца ў людзей ці спрабуюць падпарадкаваць іх сабе, завалодаць іх думкамі і кіраваць учынкамі. І толькі намаганні людзей, іх воля і выбар могуць устанавіць канчатковы баланс паміж сіламі добра і зла.

Прыгадаем некалькі такіх метамарфоз, звязаных з «перасяленнем» духаў, якія адбываюцца з героем навелы-прытчы «Ваўкалак» сялянскім дзецюком Маркам, які становіцца страшным ваўкалакам, помсціцца людзям і пакутуе ў абліччы звера, а пасля, пакаяўшыся, перамогшы ў сабе страшную пачвару, уцелясняецца ў сувымерныя з яго духоўным подзвігам парэшткі магутнага волата, каб зноў стаць чалавекам: «Волат загадвае мне адкапаць магілу і дастаць адтуль мерцвяка. Ахоплены страхам, выконваю ўсе Волатавы загады, дастаю з зямлі велізарны шкілет.

– Гэта будзе тваё цела, – гаворыць мне велікан. – Мусіш плакаць у ім, пакуль не паклічуць цябе да новага жыцця...

Я дрыжаў увесь ад страху, прасіў, каб даў мне спакой, але Волат моцна штурхнуў мяне, і я ўпаў на велізарныя грудзі шкілета, а разам з ім – у яму. Барукаючыся са смерцю, я прагнуўся.

Бачу: я чалавек [1, с. 135].

Паводле гэтага ж прынцыпу ў апавяданні «Плачка» ўцелясняецца ў аблічча сялянскай сіраты-прыгажуні пакутны дух страчанай радзімы-маці, які то злучаецца з прыхільным да яе чулым сэрцам простага людю, то раптоўна зноў знікае ў недаступных нябёсах, сутыкнуўшыся з ачарсцвельмі душами хцівых мясцовых магнатаў і багаццяў, якія дбаюць толькі пра багацце і золата.

У гэтай сувязі варта заўважыць, што вобраз Плачкі ствараўся Я. Баршчэўскім у атмасферы пошукаў краёвымі беларускімі і польскімі рамантыкамі шляхоў адраджэння радзімы, прасякнутых духам містыцызму і месіянізму канца XVIII – першай паловы XIX стст., калі ўвесь хрысціянскі свет жыў чаканнем спаўнення

прароцтваў Данііла і Яна Багаслова аб пачатку Божлага суда на небе над сусветнымі сіламі зла і сатаны і адраджэння царквы Хрыстовай і сапраўднай веры ў Бога, праследаваных на працягу стагоддзяў ворагамі хрысціянства, а пасля інстытутам папства, якія ўзурпавалі сэнс і мэты духоўнай улады ў хрысціянскай царкве.

Паводле назіранняў вучоных-экзэгетаў, якія глыбока вывучалі сэнс і прызначэнне «Кнігі прарока Данііла» і «Апавешчання Яна Багаслова», сімвалічным знакам пачатку следчага суда на небе і наступлення новай эпохі стаў арышт напалеонаўскім генералам Барцье ў 1798 годзе рымскага папы Пія VI, а прароцтва Яна Багаслова аб судзе Божым і ягоны заклік аб пакаянні перад Богам і прызнанні яго Тварцом неба і зямлі [7, Адкрыц.:14:7] у гістарычным часе адносяцца да 1844 года.

Дарэчы, з'яўленне ў друку першых дзвюх кніжак «Шляхціча Завальні...», дзе аўтар упершыню вывеў вобраз Плачкі, таксама прыпадае на 1844 год, г.зн. сімвалічна супадае з містычным часам пачатку Божлага суда на небе над сатанінскай рэлігійна-палітычнай сістэмай, прадказаным у прароцтвах Яна Багаслова як час завяршэння пакутаў Хрыстовай царквы, праследаванай у пустыні цмокам, і Боскага суда над ілжэ-царквой – Вавілонам-блудадзейкай, нахнямай Люцыферам.

Згадаем, што тая ж самая лічба «44» раней фігуравала ў «Дзядях» А. Міцкевіча, а пазней і ў прароцтвах А. Тавянскага як час прышэсця збавіцеля і вызвалення Айчыны.

У «Дзядях» А. Міцкевіча – гэта новы Хрыстос-Месія, ацалелы ад пераследу і крывавай разні нявінных дзіцятак, учыненай паўночным царом-ірадам:

Patz! – ha! – to dziecię uszło – rośnie – to obrońca!
Wskrzesciel narodu, –
Z matki obcej; krew jego dawne bohaterzy,
A imię jego będzie czterdzieści i cztery [6, s. 208–209].

А. Тавянскі не толькі ўспрыняў гэтую ідэю А. Міцкевіча, але і даў ёй уласную трактоўку, трансфармаваўшы постаць збаўцы паводле вызначаных ім эпох хрысціянства ў калону выдатных дзеячаў, палкаводцаў, прарокаў і праваднікоў Боскага духу, уключаючы Т. Касцюшку, Напалеона і інш., што працягнулася ад Хрыста да мужа-44, чыё вучэнне і духоўны прыклад адкрыюць радзіме шлях да збавення Айчыны і вызвалення ад тыраніі і рабства ўсіх народаў свету.

Пры гэтым асаблівую місію духоўнай ахвяры і адкупіцелькі-пакутніцы за грахі чалавецтва ў (прыгадаем створаны А. Міцкевічам у «Дзядях» вобраз Польшчы як Хрыста народаў) А. Тавянскі і А. Міцкевіч адводзілі цяпер найперш сваёй радзіме – гістарычнай Літве і народам Вялікага Княства Літоўскага, што выявілася і ў сімваліцы прызначанага сябрам Кола Божай справы ў Парыжы эмблемы-медальёна з выявай Віленскай Божай Маткі Вастрабрамскай. дарэчы, распрацаванага і выкананага паводле ўласнага эскіза мастака В. Ваньковіча – аднаго з трох духоўных лідэраў і натхніцеляў апазіцыйнага да афіцыйнага касцёла рэлігійна-грамадскага згуртавання.

Ю. Каленбах са спасылкай на публікацыю Яўстаха Янушкевіча ў «Dzienniku Narodowym» (1841 г.) так перадае змест выступлення А. Тавянскага 27 верасня 1841г. ў парыжскім саборы Notre-Dam, дзе прарок упершыню абвясціў аб хуткім цудзе вызвалення айчыны: «Гаварыў хвілін 40 з вялікай мудрасцю і натхненнем, паведаміў, што хвіліна канца нашых і Айчыны пакут набліжаецца, што справа адраджэння чалавецтва ўжо разгледжана і вырашана на нябёсах, сыходзіць на зямлю і даверана людзям, якіх Боскі промысел абірае за сваю прыладу, і што хутка наступяць часы, калі Евангелле стане законам, абавязковым для людскога роду» [3, s. 23].

Важны аспект поглядаў ліцвінскага містыка і багаслова раскрывае польскі даследчык Юзаф Трацяк, які адзначае, што паколькі А. Тавянскі верыў, «што страта незалежнасці і пакуты, якіх зазналі палякі, з'яўляюцца Божай карай за іх правіны,

значыць не ў збройным паўстанні бачыў шлях да выратавання айчыны, але ў маральным ўдасканаленні паводле евангелічных прынцыпаў. Вызваленне айчыны павінна было адбыцца само па сабе, як вынік маральнага адраджэння народа» [10, s. 464].

Значым, што адраджэнская філасофія і сам лад думак А. Тавянскага аказаліся надзвычай сугучнымі поглядам Я. Баршчэўскага, які ў лісце да Ю. Корсак ад 2 жніўня 1839 г. пісаў: «Шаноўная сястра! Дасылаю абяцаную кнігу «Бібліі» – Новы Запавет». Адна гэтая кніга магла б служыць свету з большай карысцю, чым найаграмаднейшая бібліятэка, калі б толькі людзі хацелі шукаць у ёй праўды; гэтая кніга – крыніца сапраўднае мудрасці, яна вучыць пазнаваць свае абавязкі перад бліжнім і Богам. О, калі б свет уважліва чытаў яе, дык закончыліся б няшчасці народаў і ганенні. Закон Збавіцеля – гэта адзінае, што можа прынесці мір свету.» [1, с. 415].

Падобны падыход у значнай ступені вызначыў і мастацкую канцэпцыю вобраза маці-Плачкі ў «Шляхцічы Завальні» Я. Баршчэўскага, які таксама абумоўлівае пакутны лёс радзімы духоўнай недасканаласцю людзей, і найперш маральнай аблудай прадстаўнікоў пануючых класаў, якія забыліся на людское сумленне і слова Божае. Невыпадкава Плачка наракае на свой лёс і заліваецца слязьмі, а тыя, хто набліжаўся да яе, чулі такія словы: «Няма каму даверыць таямніцу сэрца майго!» [1, с. 165].

Важнае месца ў багаслоўскай канцэпцыі А. Тавянскага, выкладзенай у «Бяседзе», займае таксама ягонае разуменне дачыненняў і сакральнай ролі Хрыста і Божай Маці Дзевы Марыі ў іх місіі ўратавання свету. Паводле прарока, «Хрыстос выратаваў свет, бо прынёс на свет нябесны агонь любові і ахвяры, агонь, які, выпраменьваючы ласку Божую, збліжае неба да зямлі, разганяе цемру і перамагае зло, што пануе на зямлі. Маці Божая сцяла галаву змею, бо была саўдзельніцай у той справе набліжэння неба, перамогі над злом і выратавання свету» [9, s. 474].

Мажліва, што той сэнсавы акцэнт, які А. Тавянскі робіць на мацярынстве Дзевы Марыі як правадніцы Божлага Духу і яго матэрыялізацыі ў зямным жыцці ў асобе Хрыста, прычыніўся да таго, што пісьменнік істотна мадыфікаваў ідэйна-выяўленчую аснову вобраза радзімы-адкупіцелькі, звязаўшы яе трагедыю і будучы трыумф адраджэння не з традыцыйнай для польскага рамантызму евангельскай легендай аб смерці і ўваскрэсенні Хрыста, але з містычнымі прароцтвамі і персанажамі «Апавешчання Яна Багаслова», дзе постаць «жанчыны ў сонцы», «якая нарадзіла дзіця мужчынскага полу, якому належыць пасьвіць усе народы жазлом жалезным; і ўзята было дзіця да Бога і да трона Ягонага» [7, Адкрыц., XII: 5], займае адно з важнейшых месцаў у вышэйшай іерархіі светлых і цёмных духаў, прадстаўленых у біблейным творы.

Паводле логікі, якой кіраваўся Я. Баршчэўскі, заангажаваны ў вучэнне А. Тавянскага і такіх еўрапейскіх містыкаў-багасловаў, як француз П'ер Мішэль Вінтрас, немец Карл Экартсгаўзен і інш., ён звязваў лёс радзімы і будучыню беларускага людю з зыходам супрацьстаяння на зямлі двух містычных нябесных духаў, што прадстаўляюць сілы добра і зла, – «жанчыны ў сонцы», якую Бог схаваў на зямлі і даў ёй арліныя крылы, каб ратавацца і ратаваць свет ад пераследу д'ябла і нячыстай сілы, і Цмока, што ўвасабляе гэтыя цёмныя сілы, усясветнае зло і карыслівасць, якія прагнуць уладарыць над светам і людзьмі.

Зыход гэтай барацьбы залежыць не толькі ад людской пакоры, пакаяння і малітвы да Бога, якія спрыяюць светлым духам, але ад волі і маральнага выбару самога чалавека, якога той жа А. Тавянскі часта ставіў нароўні з Богам: «Паўтарайма заўсёды: Божая воля і воля чалавека, а нават наперад воля чалавека, а пасля – Божая: кіруй ёю, калі яна згодная з тваёй» [4, s. 118].

Маці-Плачка, якая выступае ў «Шляхцічы Завальні» як светлы дух добра і Боскай міласэрнасці, нябеснае звеставанне адраджанай айчыны, таксама мусіць ўцелясніцца і здзейсніцца ў зямной рэальнасці праз людзей, напоўніўшы іх сэрцы

пабожнасцю і міласэрнасцю, любоўю і ласкаю да Бога і бліжняга свайго. Падобна да таго, як Сын Божы Хрыстос сышоў на зямлю, каб уласнай ахвярай змяніць гэты свет і людзей, надаць новы сэнс і змест іх зямному існаванню, так і Плачка выконвае ў творы Я. Баршчэўскага сваю адкупіцельную місію, праліваючы слёзы і чынячы малітвы па сваіх страчаных дзецях, пакутуючы за недасканалы свет і прыхільных да яе сумленных і чыстых душой людзей, змушаных цяпець над сабою ўладу і здэк жорсткіх паноў-прыгнятальнікаў, злых духаў-нячысцікаў, фармазнаў і чарнакніжнікаў.

Усё гэта надзвычай збліжае вобраз маці-Плачкі з вобразам «жанчыны ў сонцы» з «Апавешчання Яна Багаслова», разлучанай з дзіцем, змушанай ахвяраваць дзеля яго ўратавання сваёй мацярынскай любоўю, праследаванай на небе і зямлі цмокам: «І раз'юшыўся цмок на жанчыну і пайшоў, каб уступіць у бойку з астатнімі ад насеньня яе, якія захоўваюць заповедзі Божыя і маюць сведчаньне Ісуса Хрыста» [7, Адкрыц., XII: 17].

У гэтай сувязі варта звярнуць увагу на таямнічую прыроду і містычныя рысы Плачкі, яе сакральную сувязь з Богам, здольнасць тварыць цуды, нечакана з'яўляцца і гэтак жа таямніча знікаць: «Цьмяныя здагадкі хадзілі па наваколлі. Усюды гаварылі пра яе толькі як пра дзіўную камету, што з'яўляецца на небе ў выглядзе вогненнае мятлы. Хацелі даведацца, дзе яна жыве і адкуль прыходзіць, але ўсё марна. Нібы які дух, апускалася яна на зямлю і знікала ў паветры» [1, с. 167–168].

Нам ужо даводзілася пісаць аб залежнасці створанага Я. Баршчэўскім вобраза Плачкі ад выявы іконы Божай Маці Вастрабрамскай, у абліччы якой паяднаны рысы «жанчыны ў сонцы» з «Апавешчання Яна Багаслова» і натурнага партрэта каралевы польскай і апошняй вялікай княгіні літоўскай Барбары Радзівіл [8, с. 87–98]. У кантэксце містычнага вучэння А. Тавянскага аб адраджэнні паняволенай айчыны варта звярнуць увагу на тое, што абодва сакральныя чыннікі Вастрабрамскай іконы маюць самае непасрэднае дачыненне да гісторыі і гістарычнага лёсу Вялікага Княства Літоўскага. Так, напрыклад, выява Божай Маці з дзіцем на руках у атачэнні сонца і месяца, якая сімвалізуе нябеснае заступніцтва і Боскую апеку радзімы, змяшчалася разам з Пагоняй на харугвах ВКЛ [2, с. 273–274]. Падабенства ж выявы Божай Маці да партрэта Барбары Радзівіл, як і адсутнасць дзіцяці на руках мадонны на іконе Божай Маці Вастрабрамскай, пазней пачалі ўспрымацца як сімвал гістарычнай драмы і нацыянальна-дзяржаўнага сіроцтва ліцвінаў-беларусаў, якія праз акт Люблінскай уніі 1569 г. спярша страцілі сваю палітычную незалежнасць, а пасля цалкам і саму дзяржаву, знішчаную ў выніку трох падзелаў Рэчы Паспалітай.

Матыў сіроцтва выразна гучыць, напрыклад, у апавяданні першым «Пра чарнакніжніка і пра цмока, што вылупіўся з яйка, знесенага пеўнем», герайна якога Агапка моліцца да іконы *Божай Маці Сірацінскай*. Ва ўборы *сялянскай сіраты* з'яўляецца ў ваколіцах Полацка і розных кутках Беларусі і сама маці-Плачка, амбівалентны вобраз якой сумяшчае і акумуляе ў сабе ў выглядзе алегарычных праекцый і алузій абодва планы існавання – зямны (гістарычны) і нябесны (біблейна-сакральны), драматычную гісторыю ВКЛ і уніяцкай царквы.

Нездарма рамантычная пераггісторыя Беларусі-Плачкі цесна звязана ў творы з закапанымі ў зямлю скарбамі, залатымі і срэбранымі дукатамі і талерамі, «на якіх з аднаго боку былі выявы каралёў, а з другога – Пагоня» [1, с. 166]. Імі (як бясцэннай памяткай аб страчанай Айчыне, якая чакае сваё ўваскрэсенне) адорвае Плачка сваіх занябаных і абяздоленых, але чыстых душою і сэрцам нашчадкаў.

Разгортваючы сюжэт апавядання паводле сімвалаў, адлюстраваных у дзяржаўным гербе «Пагоня» і на харугвах ВКЛ, Я. Баршчэўскі не толькі імкнецца абудзіць у сучаснікаў памяць аб былой рыцарскай славе і духоўных каштоўнасцях

страчанай радзімы, але засведчыць і сцвердзіць ідэю дзяржаўна-палітычнай і гісторыка-культурнай пераемнасці паміж Вялікім Княствам Літоўскім і Беларуссю, сцвердзіўшы апошняю ў якасці прамой спадкаемніцы гістарычных і духоўных традыцый нашай сярэднявечнай дзяржавы.

Непасрэдна гэтая ідэя была выяўлена ўжо ў самой антуражнай аснове вобраза маці-Плачкі, якая блукае па руінах разбураных замкаў, месцах былых бітваў, ускладае вянкi і чыніць шчырыя малітвы па сваіх памерлых дзецях; якую бачылі заснуўшай у падземным палацы, у лёхах якога несучешная ў жалбе і смутку кабета вартавала памяткай былой славы: зброю і воінскія даспехі рыцараў, незлічоныя скарбы ў золаце і срэбры, прызначаныя для тых, «хто ў іншым чалавеку бачыць бліжняга свайго і брата», хто сэрцам спазнаў цуд радзімы як найвялікшай духоўнай святыні.

Як іпастась радзімы праз зварот да традыцый «Трэнаса» М. Смятрыцкага, у якім пакінутая сваёй паствай і святарамі святая праваслаўная царква таксама прадстаўлена ў вобразе маці-Плачкі, раскрываецца ў Я. Баршчэўскага вобраз уніяцкай царквы, якая спрабуе разбудзіць сумленне ў багатых і заможных валадароў краю, нагадаць ім аб сваёй сціплай персоне: «Калі некаторыя нашы багатыя і вучоныя паны падарожнічаюць у шыкоўных фэтонах або на ловах гойсаюць з ганчакімі па лясах, гарах і пустках, гэтая Плачка часта сустракае іх, нібыта сірата, ва ўбогім сялянскім уборы, моўчкі падымае на іх блакітныя, слязьмі залітыя вочы, быццам просячы ў іх літасці, але з гэтых паноў ніхто на яе не зважае» [1, с. 172].

Увядзенне Я. Баршчэўскім у твор пры распрацоўцы вобраза радзімы кантрасных матываў роднай маці і ілжэмаці, трэба думаць, таксама звязана з асваеннем эстэтычнага вопыту «Трэнаса», дзе гэтыя матывы вызначаюць асноўны сэнс ідэйнага супрацьстаяння паміж праваслаўнай царквой-радзімай і касцёлам: «Сыны і дачкі мае, якіх я нарадзіла і выхавала, пакінулі мяне і пайшлі за той, якая імі не пакутавала, каб досыць насыціцца ад яе тлустасці» [12, с. 265].

Калі характар мастацкага ўвасаблення вобраза Плачкі досыць выразна паказвае на яго залежнасць ад свайго літаратурнага прататыпа ў «Трэнасе», дык вобраз ілжэмаці (Белая Сарока), якая зваблівае і спакушае тутэйшых жыхароў абяцанкамі даброт, грашыма і багаццем, не мае сабе ў творы М. Смятрыцкага такой жа відавочнай і бяспрэчнай апоры. У пошуку алегарычнага заменніка аўтар відавочна зыходзіў найперш з канкрэтных рыс характару і партрэтнага падабенства да зусім пэўнай гістарычнай асобы, у фантастычна-казачным абліччы якой некаторыя даследчыкі не без падстаў пазнаюць рускую імператрыцу Кацярыну II [1, с. 22]: «Толькі сказаў гэта – залятае ў вакно сарока, большая і зграбнейшая за іншых сарок, пёры на ёй белыя, як снег, вочы чорныя. Апусцілася на стол. Здзіўлены гаспадар паглядае на жвавых і імклівых рухі прыгожае птушкі. Зляцела на падлогу – і ў міг вока стаіць пасярод пакоя кабета чароўнае красы: рост высокі, твар ружовы, вочы вялікія, поўныя прывабнасці, на галаве і на ўсім адзенні зіхацяць дьяменты і каштоўныя камяні» [1, с. 210].

Няцяжка ўбачыць, што вобразы Плачкі і Белары Сарокі ствараюцца і падаюцца тут як вобразы-антыподы: калі Белая Сарока апануе ў адзенне з дьяментаў і каштоўных камяні, дык Плачка, як бы наследуючы лёс няшчаснай маці-царквы ў «Трэнасе», распранутай аблуднымі дзецьмі з яе каралеўска-княжацкіх шатаў на ганьбу і асмяянне ўсяму свету, прадстае ў апаратцы беднай сялянскай сіраты; калі Белая Сарока балюе з Скамарохам, п'е віно ды вярбуе сабе іншых прыхільнікаў у краі, а яе пасланец цмок цягае ім па начах мяхі з золатам, каб зрабіць іх адданымі слугамі сваёй гаспадыні, дык Плачка пралівае ў гэты час слёзы па загінутых для радзімы дзецях-адшчапенцах: «Вартаўнікі расказваюць, што чулі яны ўначы, як па вёсках вылі сабакі, рыкала жывёла, і бачылі, як з поўначы, шугаючы полымем, ляцеў цмок і іскры сыпаліся з яго; пэўна нёс золата для нейкае душы, што пабрэталася

з д'яблам, а аканом казаў, што некаторыя бачылі кабету, якая плакала на цвінтары, ды так, што яе голас наводзіў на ўсіх трывогу і смутак» [1, с. 211].

Напышлівай, брутальна-панскай уладарнай красе Белай Сарокі, у абліччы якой аўтар падкрэслівае вульгарна-цялесныя, фізіялагічныя рысы прыгажосці (высокі рост, ружовы твар, вялікія вочы), пісьменнік супрацьпастаўляе сціплую духоўную красу, дабрыню і міласэрнасць Плачкі. Прынцып рамантычнай ідэалізацыі гераіні ажыццяўляецца тут не паводле фармальнага, вонкавага кантрасту прыгожага і брыдкага (бо якраз тут брыдкае ў асобе Белай Сарокі імкнецца камуфляваць сябе пад прыгожае), а мае пад сабой найперш маральны, духоўны крытэрыі і змест – тыя хрысціянскія гуманістычныя каштоўнасці, альбо, інакш кажучы, «духоўныя вочы», якія і дазваляюць адрозніць праўду ад фальшу, чысціню ад бруду, сапраўдную маці-радзіму ад ілжэмаці.

У цэлым карціны жыцця і свету разгортваюцца Я. Баршчэўскім у рамках традыцыйнай біблейна-хрысціянскай дуалістычнай канцэпцыі свету, згодна з якой існуюць два «грады»: «зямны, да якога чалавек належыць паводле фізічнага нараджэння і якому належыць служыць у межах, што вызначаюцца сумленнем, і другі, *нябесная айчына*, да якой атрымоўваюць доступ дзякуючы новаму нараджэнню і які адзін заслугоўвае поўнага слугавання і поўнай адданасці» [11, с. 44].

Плачка ў творы Я. Баршчэўскага якраз і ёсць увасабленне гэтай сакральнай «*нябеснай айчыны*», чый воблік адкрываецца толькі людзям вялікай душы і сэрца, што прайшлі праз вялікая цяжкасці і пакуты, надзеленым «духоўным зрокам», здольнасцю бачыць і спасцігаць свет невідчнага, рабіць міласэрныя ўчынкі, жыць паводле вышэйшых чалавечых і боскіх цнотаў.

Такім чынам, усё, што адбываецца ў фантастычным свеце «Шляхціча Завальні», закранае і ўцягвае ў сваю арбіту як мінімум дзве паралельныя сферы быцця – нябесную (духоўную, сакральна-містычную) і залежную ад яе зямную (гістарычную, рэальную), якія пастаянна перасякаюцца і ўзаемадзейнічаюць паміж сабою, утвараючы яшчэ адзін алегарычны – на гэты раз сакральна-містычны – кантэкст твора, яго шматслойнае асацыятыўна-вобразнае алегарычнае поле.

Ключом для яго дэшыфроўкі ў такім выпадку з'яўляецца характэрны для сярэднявечнага хрысціянскага светаразумеання прынцып дэтэрмінаванасці зямнога нябесным, рэальнага – сакральна-містычным, іх суадпаведнасць і спалучанасць з колам сусветнай свяшчэннай гісторыі, адлюстраванай у тэкстах Бібліі.

Пры такім метадалагічным падыходзе высвятляецца, напрыклад, *сістэмная*, канцэптuallyна арыентаваная на змест «Апавешчання Яна Багаслова» сэнсавая сувязь створаных Я. Баршчэўскім вобразаў Плачкі, Рыцара-Волата, а таксама іх ідэйных антаганістаў – Белай Сарокі і цмока-нячысціка – з іх біблейнымі адпаведнікамі-архетыпамі: «жанчынай у сонцы», вершнікам на белым кані, у акрываўленым адзенні, «які называецца Верны і Справядлівы, які праведна судзіць і ваюе», нарэшце, з вавілонскай блудадзейкай і цмокам, «называным д'яблам і сатаною» [7, Адкрыц., XII: 1–10; XVII: 1–6; XVIII: 1–7; XIX: 11–15].

Так, сакральны сэнс і своеасабліва адраджэнская выяўленчая стылістыка вобраза маці-Плачкі, як і залежнасць ад біблейскага першатэксту некаторых іншых персанажаў Я. Баршчэўскага (д'яблы-нячысцікі, цмокі-змеі і гадзюкі), становяцца асабліва зразумелымі і відавочнымі ў святле містычных аб'яў і прароцтваў Яна Багаслова аб «жанчыне ў сонцы»:

1. І з'явілася на небе вялікае відовішча – жанчына, адзетая ў сонца; пад нагамі ў яе месяц, і на галаве ў яе вянок з дванаццаці зорак.
2. Яна мела ва ўлонні і крычала ад болю і родавых пакутаў.
3. І другое відовішча з'явілася на небе: вось вялікі чырвоны цмок зь сямю галавамі і дзесяццю рагамі, і на галовах у яго сем дыядэм;

4. хвост ягоны звалок зь неба траціну зорак і кінуў іх на зямлю. Цмок гэты стаў перад жанчынаю, якая мелася радзіць, каб, калі яна народзіць, зжэрці яе дзіця.

5. І нарадзіла яна дзіця мужчынскага полу, якому належыць пасьвіць усе народы жазлом жалезным: і ўзята было дзіця да Бога і да трона ягонага.

6. А жанчына ўцякла ў пустыню, дзе прыгатавана было ёй месца ад Бога

7. І адбылася на небе вайна: Міхаіл і анёлы ягоныя ваявалі супраць цмока, і цмок і анёлы ягоныя ваявалі супроць іх,

8. але ня ўстоялі, і не знайшлося ўжо ім месца на небе.

9. І скінуты быў вялікі цмок, старавечны змей, называны д'яблам і сатаной, змусьціць усяго свету, скінуты на зямлю, і анёлы ягоныя скінуты зь ім. <...>

13. А калі цмок убачыў, што скінуты на зямлю, пачаў прасьледаваць жанчыну, якая нарадзіла дзіця мужчынскага полу [7, Адкрыц., XII: 1–9, 13].

Прыгадаем, што як своеасаблівая рэцэпцыя сюжэта «Апавешчання Яна Багаслова» вобразы Плачкі і цмока ўпершыню з'яўляюцца ў апавяданні «Зухаватыя ўчынкi». Тут расказваецца, як «аднаго разу ўлетку ў ціхую, пагодлівую ноч з поўначы на поўдзень ляцеў, палаючы агнём, цмок, нёс нібыта з сабою шмат золата і срэбра грэшніку, які прадаў д'яблу душу... Раптам раскалоўся блакіт неба, разлілося вялікае святло, людзі, молячыся, кленчаць, а цмок, выцяты промнем нябеснага святла, дранцвее ўвесь, валіцца на пагорку і ператвараецца ў камень... Адны бачылі на камені Плачку, якая выцірала сабе слёзы агнёваю насоўкаю; другія, ідучы позняй парою па дарозе сустракалі карузлікаў, чорных і тоўстых, як бочка, што скакалі на пагорку; іншым мроіліся чорныя казлы, што скакалі з зямлі на камень, а з каменя на дол, і шмат іншых дзівосаў» [1, с. 113–114].

Камень – межавы знак, якім ў творы Я.Баршчэўскага заканчваецца нябесная і прадаўжаецца зямная гісторыя «жанчыны ў сонцы і месяцы», якая з'яўляецца ў абліччы таямнічай Плачкі. Нябеснае паходжанне і сакральную духоўную прыроду Плачкі, якая дзівосным чынам аб'яўляецца жыхарам Полаччыны і ўсёй Беларусі, аўтар нездарма звязвае з нябеснай каметай, «што з'яўляецца на небе ў выглядзе вогненнай мятлы» як знак Боскага пасланніцтва і вестка аб Божым наканаванні адроджанай айчыны.

У той жа час цяжкі і пакутны шлях адраджэння радзімы пісьменнік відавочна суадносіць з іпастассю «жанчыны ў сонцы» як парадзіхі і маці, паколькі Плачка ў Я. Баршчэўскага ўвасабляе лёс пакутнай маці-радзімы, а матыў страчаных дзяцей (пад імі трэба разумець найперш герояў, пакутнікаў і ахвяраў нацыянальна-вызваленчых бітваў), іх пераследу з боку нячысцікаў і змеяў-цмокаў, а таксама іх зямных хаўруснікаў і слугаў, што прадалі свае душы д'яблу і сатане, суправаджаецца ў творы плачам нябачнага немаўляці («Думкі самотніка»).

Водсвет «Апавешчання Яна Багаслова» пазнаецца таксама ў абліччах шматлікіх міфічна-казачных персанажаў апавяданняў Я. Баршчэўскага. Напрыклад, рысы аблічча «чырвонага цмока», называнага яшчэ «старавечным змеем», «д'яблам і сатаной», праглядваюць у аўтарскім апісанні «злога духа», якога заклікае да сябе знявераны ў людзях, абуяны зайздрасцю і злосцю Альберт – герой апавядання сёмага «Вогненныя духі»: «О! Калі ёсць злы дух, – сказаў сам сабе, – што абагачае людзей, які б дапамог мне хоць на кароткі час, – я пакланіўся б яму цяпер.

Ледзь ён гэта сказаў – бачыць перад сабою: нехта сядзіць пад дрэвам на трухлявым пні, велізарнага росту, нос доўгі, востры, твар шчуплы, *румяны*, барада і валасы на галаве *чырвонага колеру*, вопратка хоць і злінялая, аднак адсвечвала яшчэ *чырвонаю фарбаю*» [1, с. 184].

Пры гэтым, разгортваючы сюжэт апавядання ў духу ідэй А. Тавянскага аб тым, што не толькі злыя духі неба шукаюць сабе ахвяр сярод людзей, але і самі людзі спрыяюць таму, што скінутыя з неба, палінялыя і патрапаныя ў бітвах з Богам

і нябеснымі ангеламі нячысцікі і цмокі нанова аджываюць на зямлі, падпітваючыся людской зайздасцю, нянавісцю і пыхай, Я. Баршчэўскі стылёва збліжае свой мастацкі тэкст з сімволікай і вобразнасцю відмаў-апавешчанняў Яна Багаслова: «Пакланіся цемры, і дух агню будзе табе служыць, верне табе золата і сяброў; будзь хітры і празорлівы, бо слабасць натуры згубіць цябе.

– Што трэба зрабіць, каб дух служыў мне?

– Слухай і адразу выконвай мае парады. Здабудзь кроплю крыві са свайго пальца. (Альберт здабывае кроў з пальца.) Гэтая адна, адна кропля, – сказаў незнаёмы, – напоўніць гадзюку ядам. Дык ідзі цяпер з гэтай крывёю; выходзячы з лесу, узйдзеш на гару. Там поўзае *гадзюка, якая хацела ўкусіць дзіця, але, перапалоханая крыкам маці, страціла яд і цяпер, выгнаная іншымі гадамі, блукае адна*. Пазнаеш яе лёгка: жоўты хвост значыць адсутнасць сіл, дай лізнуць ёй кроплю твае крыві: у момант займее яд і сіл набярэцца, а потым ідзі за ёй, яна дасць табе сваю мудрасць і багацце, убачыш духа ў кожнай іскрынцы агню, а слугою тваім будзе Нікітрон, на кожны твой кліч ён народзіцца з полымя» [1, с. 184–185].

Такім чынам, нябесная гісторыя «жанчыны ў сонцы» не толькі атрымлівае ў «Шляхцічы Завальні» своеасаблівы зямны працяг, але і шмат у чым вызначае сюжэтную фабулу, праблематыку і вобразную стылістыку такіх апавяданняў, як «Плачка», «Вогненныя духі», «Белая Сарока», «Дзіўны кій» і інш. Пры гэтым створаныя Я. Баршчэўскім шляхам фантазійнай кантамінацыі разнастайных літаратурна-фальклорных крыніц і жыццёвых уражанняў вобразы Плачкі, Волата-Рыцара, змея-цмока і Белай Сарокі не толькі захоўваюць сюжэтно-сэнсавую парадыхму біблейскага першатэксту, але і даволі дакладна адлюстроўваюць асаблівасці вобразна-стылявой структуры біблейскай першакрыніцы. Напрыклад, вобразы Белай Сарокі і яе пасланца – змея-цмока ў апавяданні Я. Баршчэўскага з’яўляюцца, па сутнасці, рэдуцыраванымі адпаведнікамі біблейскага вобраза Вавілона-блудадзейкі і д’ябласатаны, пра якіх расказвае ў сваіх відмах-апавешчаннях Ян Багаслоў:

3. ... і ўгледзеў я жанчыну, якая сядзела на зьверы барвовым, поўным назоваў богазьяважлівых, зь сямю галовамі і дзесяццю рагамі.

4. І жанчына адзетая была ў парфіру і ў пурпуру, аздобленая золатам, каштоўнымі камянямі і жэмчугам, і трымала залатую чару ў руцэ сваёй, напоўненую мярзотамі і поскудзьдзю блудадзейства яе;

5. І на лобе ў яе напісана імя: таямніца, Вавілон вялікі, маці блудадзеек і мярзотаў зямных [7, Адкрыц., XVII: 3–5].

Рассыпаныя па ўсім творы бачныя мастацкія дэталі, якімі малое аўтар вобразы маці-Плачкі і Белай Сарокі, уступаючы ў асацыятыўнае ўзаемадзеянне з заключаным у «Апавешчання Яна Багаслова» тэкстам, надавалі створаным пісьменнікам вобразам містычную падтэкставую глыбіню, як бы адкрывалі чытачу нябачную, трансцэдэнтную сутнасць падзей і з’яў рэчаіснасці, паводзін людзей і іх учынкаў, абумоўленых Боскім Промыслам, дазвалялі зразумець маштаб і арыгінальнасць мастацкага зместу і ідэйнай задумы твора. Напрыклад, тыя пачуцці, якія А. Тавянскі і многія ўдзельнікі Кола Божай справы, а таксама партнёрскага французскага аб’яднання Справы Міласэрнасці, якое ўзначальваў П’ер Мішэль Вінтрас, адрасавалі тагачаснай папскай курыі і афіцыйнаму рымскаму касцёлу, называючы яго Вавілонам-Блудадзейкай і Бестыяй, апанаванай грахамі і злом [4, с. 121], Я. Баршчэўскі відочна звязваў з Расійскай імперыяй і яе злачынствамі ў дачыненні да забранага краю і ўніяцкай царквы. Пры гэтым адной з важнейшых мэт аўтарскіх алегорый, заглыбленых у містыку «Апавешчання Яна Багаслова», відавочна з’яўлялася прамая кантамінацыя-спалучэнне біблейскага вобраза вавілонскай блудніцы і расійскай імператрыцы Кацярыны II, вядомай сваім палітычным крывадушшам і маральнай разбэшчанасцю.

2. І ўсклікнуў ён моцна, гучным голасам кажучы: упаў, упаў, Вавілоне, вялікая блудадзейка, зрабіўся жытлішчам дэманаў і прыстанкам усякаму нячыстаму і агіднаму птаху; бо шалёным віном блудадзейства свайго яна напаіла ўсе народы;

3. і цары зямныя любаблуднічалі зь ёю, і купцы зямныя разбагацелі ад вялікай раскошы яе.

4. І пачуў я іншы голас з неба, які казаў: выйдзі ад яе, народзе Мой, каб ня ўдзельнічаць вам у грахах яе і не наклікаць пошасьцяў яе;

5. бо грахі яе дайшлі да неба, і Бог узгадаў няпраўды яе. Адплацеце ёй так, як яна плаціла вам, і ўдвая аддайце ёй па ўчынках яе; у чары, у якія яна налівала віно, налеце ёй удвая [7, Адкрыц., XVIII: 1–6].

Мяркуем, што менавіта з гэтым імператывам вызвалення радзімы з-пад маральнай аблуды і распусты Вавілона-Блудадзейкі, чый вобраз аўтар атаясамліваў з уладараннем Расійскай імперыі над забраным краем, звязана мастацкая мадыфікацыя вобраза маці-Плачкі ў апавяданні адзінаццатым «Жабер-трава». У ім гераіня ў абліччы кабеты «высокага росту, у белай сукні, твар заліты слязьмі», упершыню з'яўляецца з мячом у руках ля дарогі, па якой вяртаецца дамоў з падарожжа ў будучыню Адольф. З гэтай метамарфозай відавочна звязана містычнае прадчуванне аўтарам лёсу Альмы-радзімы як наканавання будучых бітваў і змагання.

Такім чынам, станаўленне вобраза маці-Плачкі ў «Шляхцічы Завальні» Я. Баршчэўскага адбывалася пад моцным уплывам рэлігійна-містычнай плыні і філасофіі агульнапольскага і краёвага ліцвінскага месіянізму, прадстаўленага творчасцю А. Міцкевіча, Ю. Славацкага, багаслоўскім вучэннем містыка А. Тавянскага і інш., якія вызначылі змест, аблічча і напрамак ідэйна-эстэтычных пошукаў у беларускім рамантызме 30–40-х гг. XIX ст.

Вобраз радзімы, створаны пісьменнікам у «Шляхцічы Завальні...», з'явіўся вынікам складаных глыбінных працэсаў нацыянальна-духоўнай самаідэнтыфікацыі, якія адбываліся ў першай палове XIX стагоддзя ў свядомасці мясцовай інтэлігенцыі, моцна звязанай сваім паходжаннем і духоўнымі каранямі з гісторыяй і традыцыямі роднага краю. Беларускі менталітэт і патрыятызм аўтара, маштабнасць і самабытнасць творчай індывідуальнасці, гістарызм мыслення, глыбокія і разнастайныя веды, датычныя Беларусі, яе літаратуры, культуры, філасофіі, гаспадаркі, дазволілі стварыць паўнакроўны мастацкі вобраз Беларусі, які пазначыў новы важкі крок наперад у духоўным развіцці беларускай нацыі.

З гэтага пункту гледжання «Шляхцічу Завальні» Я. Баршчэўскага і цэнтральнаму ў ім вобразу маці-Плачкі належыць роля рэтранслятара і акумулятара беларускай нацыянальнай ідэі, своеасаблівага мастка ад рэчапаспалітаўскай і краёвай вялікаліцвінскай дзяржаўна-гістарычнай ідэі да ідэі беларускай, нацыянальнай, ад вобраза старой шляхецкай Літвы да вобраза новай, сялянскай Беларусі.

У пару, калі канчаткова рухнулі апошнія дзяржаўна-рэлігійныя апоры былога Вялікага Княства Літоўскага, стварэнне Я. Баршчэўскім вобраза маці-Плачкі засведчыла не толькі крызіс і разбурэнне старых гістарычных форм існавання, але і пачатак новага гістарычнага этапа кансалідацыі і збірання Беларусі – цяпер ужо пераважна сялянскай, дробнашляхецкай і народніцка-разначыннай паводле асноўнага захавальніка і носьбіта беларускай нацыянальнай думкі.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Баршчэўскі, Я. Выбраныя творы / Я. Баршчэўскі ; уклад., прадмова і камент. М. Хаустовіча. – Мінск : Маст. літ., 1998. – 480 с.

2. Gloger, Z. Geografia historyczna ziem dawnej Polski. / Z. Gloger. – Warszawa : «Wiedza Powszechna», 1991. – 387 s.
3. Kallenbach, J. Towianizm na tle historycznym / J. Kallenbach // Przegląd Powszechny. – Kraków. – 1924. – T. 163. – S. 18–31.
4. Цыт. па: Kallenbach, J. Towianizm na tle historycznym / J. Kallenbach // Przegląd Powszechny. – Kraków. – 1924. – T. 164. – S. 110–127.
5. Łubieński, T. M jak Mickiewicz / T. Łubieński. – Warszawa : Swiat książki, 1998. – 317 s.
6. Mickiewicz, A. Dzieła poetyckie : w 4 t. / A. Mickiewicz. – Warszawa : Czytelnik, 1998. – T. 3 : Dziady. – 348 s.
7. Новы запавет. Псалтыр. – Мінск : ВЦ «Бацькаўшчына», 1995. – 488 с.
8. Праневіч, Г.М. Вастрабрамская мадонна і вобраз маці-Плачкі ў «Шляхцічы Завальні» Яна Баршчэўскага: праблема духоўна-гістарычнага прататыпа / Г.М. Праневіч // Ян Баршчэўскі ў славянскім свеце (да 210-годдзя з дня нараджэння) : зб. навук. арт. удзельнікаў IV Міжнар. чытаньняў, Віцебск, 18–19 мая 2004 г. / пад рэд. В.І. Русілікі, В.Ю. Бароўкі. – Віцебск : Выд-ва ВДУ імя П.М. Машэрава, 2004. – С. 87–98.
9. Towiański, A. Biesiada z Janem Skrzydnieckim / A. Towiański // Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej. Życiorysy, streszczenia, wyjątki. – Kraków, 1908. – T. IV. – S. 462–472.
10. Tretiak, J. Towiański Andrzej (1799–1878) / J. Tretiak // Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej. Życiorysy, streszczenia, wyjątki. – Kraków, 1908. – T. IV. – S. 462–472.
11. Флори, Ж. Идеология меча. Предыстория рыцарства / Ж. Флори. – Спб. : Евразия, 1999. – 320 с.
12. Хрэстаматыя па беларускай старажытнай літаратуры. – Мінск : Дзяржвыд. БССР, 1959.

Pranevich H.M. Near Cot of Native Land, or J. Barscheuski's «Shljahcich Zavalnja...» in the Light of A. Tavjanski's Teaching

In the article the influence of teaching of seminary student and mystifier A.Tavianski on the content and figurative-style structure of J.Barsheuski's book «Shljahcich Zavalnja or Belarus in fantastic stories» is observed. The author of the research gives different direct and indirect facts of this influence and comes to a conclusion about the dependence of the main mother-Plachka's image and A. Tavjanski's mystical prophecy about a close miracle of reviving native land.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 10.01.2012

УДК 811.161.3

У.А. Сенькавец

КАМПАЗІЦЫЙНЫЯ АДМЕТНАСЦІ АПОВЕСЦІ В. ЖУШМЫ «ГАРЭЗА»

У артыкуле разглядаюцца кампазіцыйныя адметнасці аповесці Васіля Жушмы «Гарэза». Акцэнт робіцца на такія яе складнікі, як тэма і праблема, сюжэт, пункты погляду, герой, мова.

Прааналізаваць кампазіцыю мастацкага твора немагчыма без яго падрабязнага змястоўнага аналізу. Кампазіцыя, са свайго боку, іграе вялікую ролю ў выяўленні ідэйнага сэнсу твора. Письменнік, увасобіўшы тыя з’явы жыцця, якія ў дадзены момант яго цікавяць, у мастакія вобразы, характары, пейзаж, думкі, настрой, імкнецца ў мастацкім творы спалучыць іх такім чынам, каб яны гучалі з найбольшай пераканальнасцю: ярчэй раскрывалі істотныя бакі рэчаіснасці, выклікалі ў чытача напружаную эмацыянальную і інтэлектуальную працу. Пра гэтую функцыю кампазіцыі гаварылі многія знакамітыя літаратуразнаўцы: Бялінскі, Бахцін, Успенскі, Халізеў і інш. Бялінскі, у прыватнасці, лічыў, што закончанасць, паўната і замкнёнасць цэлага – тыя крытэрыі, якія павінны вынікаць з адзінства думкі. Кампазіцыя – гэта вельмі складаны механізм твора, гэта, калі хочаце, сам твор. Нездарма да многіх твораў музыкі, жывапісу, скульптуры ў якасці жанравага вызначэння выкарыстоўваецца слова кампазіцыя. Кампазіцыя – не толькі часткі, раздзелы, загаловкі, строфы, але і знітаваная тканіна сюжэтных ліній, дынамічных зрухаў аўтарскіх роздумаў і пачуццяў, багацце вобразаў, літаратурных характараў і тыпаў, мастацкіх сродкаў і г.д. Спецыфіка кампазіцыі таго ці іншага твора залежыць ад кампанавання аўтарам такіх паняццяў, як час і прастора: як падаецца час у творы – па храналагічных законах ці інверсійна, а магчыма, камбінавана? У якой прасторы развіваецца створаная письменнікам мастацкая рэальнасць – у суб’ектыўнай ці аб’ектыўнай? Вачыма каго мы сочым за падзеямі, роздумамі і пачуццямі ў творы: аўтара, лірычнага героя, пэўнага персанажа? З дапамогай каго ў творы выказваецца аўтарская пазіцыя і ці выказваецца яна ўвогуле? Якім чынам звязаны ў творы асобныя часткі і ці могуць яны існаваць як самастойныя ідэйна закончаныя формы? Пытанніў кампазіцыйнага кшталту можна ставіць яшчэ вельмі многа. Нездарма да сённяшняга часу адзінага вызначэння кампазіцыі не існуе. Традыцыйна кампазіцыяй называюць будову мастацкага твора, суаднесенасць усіх яго частак у адзінае цэлае. Ёсць і другое, больш простае вызначэнне: пад кампазіцыяй звычайна разумеюць сінтагматычную арганізаванасць сюжэтных элементаў. Л. Ніро ў кнізе «Семіётыка і мастацкая творчасць» пад кампазіцыяй разумеў «сістэму спалучэння знакаў, элементаў твора» [3, с. 150].

Паспрабуем на канкрэтным прыкладзе паказаць асобныя адметныя бакі кампазіцыі, адзінства структурнай і змястоўнай частак твора. Мы выбралі аповесць Васіля Жушмы «Гарэза». Письменнік нарадзіўся 16 мая 1952 года ў вёсцы Хамічава Іванаўскага раёна. Ён выпускнік факультэта фізічнага выхавання Брэсцкага педагагічнага інстытута імя А.С. Пушкіна, аддзялення журналістыкі Мінскай ВПШ, адзін з аўтараў калектыўнага зборніка апавяданняў «Папараць-кветка», пераможца шматлікіх літаратурных і журналісцкіх конкурсаў, лаўрэат разнастайных спецыяльных прэмій. Варта адзначыць, што яго творы ўключаны ў праграму сярэдняй школы.

Аповесць «Гарэза» была надрукавана ўпершыню ў пятым нумары часопіса «Малодосць» за 1994 год. У 2011 годзе яна выйшла асобнай кніжкай у выдавецтве

«Літаратура і мастацтва». Да часопіснага варыянта твора была змешчана прадмова Генрыха Далідовіча, у якой ён выказаў сваё захапленне аповесцю: «Гарэза» – вынік больш дзесяці гадоў вандровак па лясах Беларусі... Гэты твор могуць чытаць усе: і самыя пажылыя людзі, і самыя юныя. Дзед можа чытаць, цешыцца характвам усходу і захаду сонца, глытком свежага паветра, бруістай крыніцай, сам можа кожны вечар чытаць па невялікім раздзеле аповесці свайму ўнуку, што яшчэ ходзіць у дзіцячы сад, – той таксама адчуе, што да яго далучаецца штосьці нібы казачнае, узбуджальнае, радаснае, а разам з тым і простае, звычайнае, што ёсць, жыве зусім побач, але чаго мы не бачым, не адчуваем...» [1, с. 86]. Уладзімір Саламаха ў сваёй кнізе «Свет дабрыні» адзначыў, што твор Васіля Жушмы «не падобны ні на які іншы ў нашай літаратуры (маецца на ўвазе з напісанага аб прыродзе)» [5, с. 99].

Ва ўступе да «Гарэзы» аўтар піша: «Мой абвостраны інтарэс выклікаюць усе без выключэння дзікія істоты, але з самага дзяцінства з асаблівай сімпатыяй стаўлюся да вавёрак. У нашых беларускіх лясах іх вельмі многа. Сотні разоў рабіліся яны прадметам маіх назіранняў. Не адзін раз прыходзіла думка напісаць пра вавёрку, расказаць пра яе жыццё, такое няпростое ў свеце дзікай прыроды. Але нешта ўвесь час стрымлівала, не давала ўзяцца за пяро, пакуль не прыйшла ідэя праз лёс адной вавёрачкі паказаць самыя розныя бакі жыцця беларускага лесу» [2, с. 3]. Мы бачым, што твор прысвечаны беларускай прыродзе, найперш беларускаму лесу. З'яўленню аповесці папярэднічала доўгае карпатлівае вывучэнне пісьменнікам прадмета ўласных зацікаўленняў: было зроблена мноства фотаздымкаў, чарнавых накідаў. У прыватнай размове Васіль Пятровіч распавёў, што напачатку ён напісаў некалькі асобных лірычных мініяцюр пра паводзіны вавёрачкі. З цягам часу іх набралася вельмі многа – з'явілася неабходнасць нейкім чынам аб'яднаць іх пад адной вокладкай. Так і атрымалася аповесць. «Але, – як падкрэслівае сам аўтар, – не зусім звычайная, а складзеная з асобных абразкоў-апавяданняў. Знітоўвае іх у адно цэлае пастаянная прысутнасць вавёрачкі» [2, с. 3]. У кампазіцыйным сэнсе аповесць нагадвае своеасаблівы цыкл, складзены з самастойных, ідэйна закончаных абразкоў. У тэорыі літаратуры існуе нават спецыяльны тэрмін, запазычаны з кінематографа, – мантаж. Ён вызначае структурную адметнасць такой кампазіцыі. Пра гэта піша ў сваёй працы «Паэтыка кампазіцыі» Барыс Успенскі: «Таксама, як і ў кіно, у мастацкай літаратуры знаходзіць шырокае выкарыстанне прыём мантажу» [7, с. 5].

Монтаж асобных мініяцюр Васіль Жушма зрабіў не механічна, а на часава-прасторавай аснове: вобраз вавёркі паказаны ў развіцці. Акрамя працэсу яе сталення, пісьменнік малюе сваю гераіню ў пастаянным руху – яна мала калі паказваецца ў стане спакою. Пра гэта сведчыць і выразная назва твора – «Гарэза». Рухавасць жывёлінкі – аснова яе выжывання ў складаным, часта небяспечным свеце прыроды, дзе пастаянна патрэбна клапаціцца пра харчаванне, дзе многа ворагаў, несправядлівасці, дзе бяда можа напаткаць на кожным кроку: «Вялікі ястраб-цецяроўнік ужо некалькі хвілін цярпліва сачыў за сямейкай... Стары і вопытны драпежнік добра ведаў: здабычу можна злавіць, толькі пераадолеўшы гарачку першага жадання. Ястраб свайго дачакаўся. Самая рухавая вавёрка ўскараскалася на верхнюю галіну дуба, паглядала адтуль на сваю вясёлу кампанію.

Узмах крылаў – і яны імгненна выносяць цецяроўніка прама на бездапаможную Гарэзу. Здавалася, што кіпцюры драпежніка ўжо пранізваюць ахвяру. Але рэакцыя вавёркі аказалася яшчэ хутчэйшай, чым атака ястраба. Гарэза проста расслабіла кіпцюры і паляцела ўніз, быццам ветрам яе здзьмухнула з таго сухога сучка» [2, с. 9].

Храналагічная паслядоўнасць развіцця падзей у аповесці сведчыць пра яе прамую кампазіцыю, што садзейнічае палягчэнню ўспрымання сюжэта. Васіль Жушма знарок выбраў менавіта такі шлях апаведу, бо твор адрасуецца найперш

дзіячай аўдыторыі. З улікам узроставак адметнасцяў чытача пісьменнік мяняе ўласную функцыю апавядальніка: то ён вавёрцы перадае сваю ролю, то выступае з пазіцыі спецыяліста-біёлага, то старонняга назіральніка. Развіццё дзеяння, такім чынам, падаецца з некалькіх пунктаў погляду. Як піша Барыс Успенскі, пункт погляду можа разглядацца «ў ідэйна-цэласным плане, у плане прасторава-часавай пазіцыі асобы, якая праводзіць апісанне падзей (гэта значыць фіксацыі яго пазіцыі ў прасторавых і часавых каардынатах), у чыста лінгвістычным сэнсе (параўнаем, напрыклад, такую з'яву, як «няўласна-простая мова»)». Праілюструем выказаную думку некалькімі вытрымкамі з аповесці: «Такі ўжо закон у лясных насельнікаў. Вавёрка наша рабіць інакш проста не магла. Вечны інстынкт кіраваў ёю, падказваў, як трэба паступаць у тым ці іншым жыццёвым выпадку» [2, с. 44]; «Тут варта зазначыць, што драпежнік гэты надзвычай цяжкі, можа трымаць асаду сваёй ахвоты тры дні, нават болей. Пакуль тая або не загіне ў дупле ад голаду, альбо высунецца з яго і патрапіць у яго кіпцюры» [2, с. 49]; «Вядома, Гарэза не магла ўявіць сабе, што тут здарылася. Яна толькі інстыктыўна ўсведамляла нейкую сувязь паміж гібеллю куніцы і зайкам. Таму паспрабую расказаць пра ўсё я. Тым больш што гісторыі падобныя здараюцца ў лесе рэдка» [2, с. 52]; «Так крыжадзюбы адвучылі вавёрку заглядаць у чужыя гнёзды. Да чаго, дарэчы, яе супляменніцы маюць вялікую ахвоту і нават цягаюць адтуль малых птушанят» [2, с. 78]; «Доўга ў лесе так працягвацца не магло. Вызваляюць участак адны гаспадары, неўзабаве яго займаюць іншыя» [2, с. 78]; «Яна прыгледзелася і толькі зараз заўважыла там жаўтавата-шэрага звер. (Аўтар мог адразу назваць гэтага звер, але далей ён перадае сваю функцыю вавёрцы і ўжо яе вачыма знаёміць чытача з новым героем.) Доўгае і гнутае цела яго выцягнулася на тоўстай каржакаватай галіне, што вострым зломкам тырчэла нізка над снегам. Галава яго круглая, з тупой кароткай мордачкай і вострымі вусамі-пэндзлікамі. Вочы халодныя, аранжавыя. Звер раптоўна ашчэрыўся, у пашчы яго бліснулі вострыя і белыя, нібы снег, іклы.

Зноў навіна. І, як амаль заўсёды, непрыемная. Значыць, зноў трэба хавацца, не забываць пра асцярожнасць» [2, с. 83]; «Цікаўнасць вавёрак вядома ўсім. Не выключэннем была і наша Гарэза. У гэтым чытач не раз пераконваўся, чытаючы дадзеную аповесць. Так і сёння. Гарэза ніяк не магла прапусціць важную навіну – паяўленне ва ўрочышчы чарговага незнаёмца. Трэба ж паглядзець, якія ў яго намеры, што ён будзе тут рабіць. Тым больш што бяспека для яе гарантавана тоўстымі сценамі дупла» [2, с. 83].

Як бачым, пры змяненні пункту погляду змяняецца і псіхалагічная напoўненасць тэксту: там, дзе падаецца звычайная інфармацыя, псіхалагічны і эмацыянальны бакі слабеюць, узмацняецца факталагічная нагрузка. У эпізодах суб'ектызаваных – лірычна-апісальнага і эмацыянальна-напружанага планаў – псіхалагічная нагрузка дамінуе. У гэтых выпадках апісваюцца такія працэсы, якія не могуць быць даступныя назіральніку збоку (але пра якія пабочны назіральнік можа толькі здагадацца, праецыраваць знешнія рысы паводзін героя на свой уласны вопыт). Інакш кажучы, гаворка ідзе пра нейкі ўнутраны (у адносінах да апісваемай асобы) пункт погляду (Б. Успенскі).

У аповесці «Гарэза» праблема аўтара заключалася ў выбары такіх пунктаў погляду, якія б маглі раскрыць псіхалогію паводзін не проста героя, а вавёркі – дзікай жывёлінкі. Васіль Жушма звярнуўся да прыкладаў з класічнай літаратуры, у якой падобныя героі сустракаюцца шматразова. Мы можам прыгадаць творы Рэд'ярда Кіплінга, Фенімора Купера, Джэка Лондана, Міхаіла Прышвіна, Эрнэста Сятон-Томпсана, Віталія Біянкі, Віктара Астаф'ева, Валянціна Распуціна, Віктара Карамазова, Алеся Жука, Алеся Наварыча і многіх іншых. Пісьменніку патрэбна было змяніць свой

пункт погляду такім чынам, каб вачыма вавёркі распавесці яе праўдзівую гісторыю. Гэта, мяркую, было нялёгка. У свой час М. Прышвін сказаў, што ў ім жыве звер. Пасяліць у сабе жывёлінку, пра якую пішаш, – необходимая ўмова для творцы-аніmalіста. У вершы «Маналог вавёркі» Яўгенія Янішчыц выкарыстала вобраз гэтага рухавага звярка для выяўлення ўласнага погляду на жыццё. Пошукі новага, свабоднага свету прывялі ўрэшце лірычную герайню да замкнёна-абмежаванага існавання, штодзённых бясконцых клопатаў, якія мы часта ўвасабляем у выслоўі «круціцца як вавёрка ў коле»:

Вось і мяне, як іншых, прыручылі...
 А я ж сама ірвалася штосілы
 З зялёнага свайго кутка ляснаго,
 Шукала іншы, болей прыгажэйшы,
 Мяняючы пры гэтым процьму дрэў...
 І вось знайшла... адно навекі кола,
 Дзе ў ім кручуся звыкла і нястомна
 І дзень, і ноч; і ноч яшчэ, і дзень... [8, с. 264].

Рэд'ярд Кіплінг у вобразе Рыкі-цікі-таві паказаў адначасна два бакі смелых учынкаў маленькага звярка: з пункту погляду яго самога – прыроднае прызначэнне мангуста знішчаць змеяў, а з пункту погляду яго сяброў жывёл і птушак, а таксама людзей – герайзм, самаахвярнасць у імя выратавання другіх жыццяў. Кіплінг вельмі пераканальна малюе вобраз Рыкі, надзяляе яго чалавечымі здольнасцямі, увасабляе ў ім не толькі спрыт і смеласць, але і сціпласць. Гэта выклікае ў чытача пачуццё сімпатыі да разумнага звярка, выхоўвае любоў да прыроды, павагі да бліжняга. Учынкі героя, яго роздум, унутраныя маналогі, дыялогі з іншымі героямі, аўтарскія ўстаўкі-тлумачэнні ўтвараюць такую кампазіцыйную звязку, якая найлепей спрыяе раскрыццю творчай задумы, рэалізацыі ідэі аўтара. Дзеянне ў творы развіваецца вельмі хутка, напружана, што надае яму эфект займальнасці, выклікае ў чытача захапленне як героямі, так і самім апавяданнем.

Аповесць Васіля Жушмы таксама характарызуецца адзначанымі якасцямі: яна зацягвае чытача ў прыгожы свет прыроды. Беларускі творца паставіў перад сабой намнога большыя задачы: яго цікавіць не адзін эпізод з жыцця героя, а само жыццё ў яго развіцці. Аповесць можа быць выдатным падручнікам для вучняў па спасціжэнні таямніцаў прыроднага свету: Васілю Жушме ўдалося стварыць своеасаблівую кнігу беларускага лесу. Вобразная сістэма аповесці вельмі багатая і разнастайная. Героі твора выклікаюць розныя пачуцці: як сімпатыі, так і антыпатыі – як у жыцці. Слабейшым чытачы спачуваюць, да драпежных ставяцца неадназначна. Жывёльны свет розны, і ён існуе па сваіх законах. Мэта пісьменніка – паказаць яго праўдзіва. У аповесці ёсць многа мініяцюр, у якіх распавядаецца пра драматычныя і нават трагічныя моманты ў жыцці насельнікаў лесу: адны гінуць у няроўнай бойцы з драпежнікамі, другія ад голаду ці холаду. Здавалася б, такія эпізоды непажадана ўключаць у кнігі для дзяцей, але ў гэтым выпадку карціны жывёльнага свету будуць аднабаковымі, неадпаведнымі рэчаіснасці. Пісьменнік па адукацыі педагог і выдатна ведае многія патрабаванні сучаснай дыдактычнай навукі. Падман ці недавыказанасць выхоўваюць у чалавеку пачуцці недаверу, скажонага разумення жыцця. Рэалістычны падыход – дамінантны прынцып адлюстравання прыгод вавёркі Гарэзы. Яна жахаецца многага, што бачыць, перажывае за раннюю смерць маладых жывёлінак, непакоіцца пра ўласны лёс: «Страта сястрычкі зрабіла малых настолькі асцярожнымі, як астатнія дарослыя суродзічы. А ў сэрцах пасяліўся страх. Той самы, які ўсё жыццё суправаджае слабыя істоты ў дзікай прыродзе і які дазваляе ім выжыць, існаваць у складаным і жорсткім свеце» [2, с. 10];

«Жудаснай, халоднай смерцю дыхала цяпер прырода. Нядаўна ў хвойніку бачыла мёртвых каралькоў. Неверагодна схуднелых, маленькіх камячкоў. Учора на яе вачах у палёце замёрзла сінічка. Зляцела з галінкі, узмахнула крыльцамі раз-другі і ўпала на снег каляровай іскрынкай прама ля вавёрчынага дуба. А сённяшняя сцэна зусім паралізавала волю вавёркі. На вадапой да ручая, што адзіны ва ўсёй акрузе не паддаўся чарам марозу, як і раней, бег да вялікай ракі ў апушаных вялікім снегам берагах, прыйшлі казулі. Адна з іх, невялічкая і квояя, нахілілася, каб напіцца вадзіцы, ды і ўпала ў хуткую плынь. Падняцца, выбрацца на сухое месца сіл у яе не хапіла» [2, с. 75].

Аповесць вялікая памерам: разам з ілюстрацыямі яна складае 214 старонак. Але сюжэтная лінія, галоўны кампанент кампазіцыі, адна – гэта гісторыя вавёркі Гарэзы. Кожная маленькая навела – цікавы эпизод знаёмства жывёлінкі з акаляючым светам: «Дзень нараджэння», «Дзяцінства», «Урокі жыцця», «Што такое страх», «Чмель», «Матылькі» і інш. Як бачым, загалюкі простыя і вельмі змястоўныя: яны выразна фармулююць тэму кожнага апавядання. Назва аповесці, і назва кожнага раздзела адыгрываюць важную ролю ў раскрыцці аўтарскай задумкі твора. «Назва – верш верша, – піша Алесь Разанаў у артыкуле «Безназоўны верш Чыквіна». – 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 пра яго. Назва, па сутнасці, знаходзіць верш...» [4, с. 102]. Назвы асобных абразкоў аповесці суаднесены з агульнай назвай твора: яны падпарадкоўваюцца ёй і канкрэтызуюць яе. Вось, напрыклад, першы абразок мае назву «Дзень нараджэння». У кантэксце агульнай назвы «Гарэза» мы разумеем, што расповед пойдзе пра нараджэнне гарэзлівай вавёрачкі. Гэта прамая і відавочная сувязь. Што датычыцца назваў такіх раздзелаў, як «Чмель» ці «Прыход чмыхаў», то яны прамай суаднесены з агульнай назвай аповесці не маюць, але змястоўна з ёю цесна паяднаны: чмель і чмыхі (дзікі) – новыя знаёмыя Гарэзы. Асвойваючы прыродны свет, вавёрачка знаёміцца з яго багатымі праявамі. Кожны абразок – гэта міні-гісторыя са сваім закончаным сюжэтам і цэльнай кампазіцыяй. У тканіне ўсёй аповесці абразок выконвае ролю звяна агульнага ланцуга, які можна разглядаць як самастойнае цэлае і як частку цэлага, гледзячы, якую задачу ставіць перад сабой чытач – пазнаёміцца з асобным абразком ці ўсёй аповесцю. Прачытанне ўсяго твора дасць магчымасць набыць большыя веды па тэме. Знаёмства з часткай аповесці выкліча ў чытачоў жаданне працягваць чытаць твор ці адхіліць яго. Васіль Жушма паклапаціўся якраз пра тое, каб чытанне аповесці прыносіла людзям захапленне ад яе. Першыя водгукі на твор пацвярджаюць гэтую думку: «Васіль Жушма «Гарэзай» даказаў, што ён якраз з тых, хто бачыць і разумее прыроду па-свойму» (Уладзімір Саламаха); «У пісьменніка атрымалася дзівосная гісторыя пра лясных жыхароў і іх ўзаемаадносіны з чалавекам. Перадаць таямнічы свет роднай прыроды пад сілу толькі таму, хто яе вельмі любіць» (Ала Каткавец); «Ад наплыву пачуццяў хацелася абняць высокае неба, якое, шырока распасцёршы цёмна-сіняе крыло з ружовымі пёркамі зорак, застыла над бязмежным Сусветам, закалыханае спакоем заспана-млявай ночы. У безаблічнай цішыні няясна праступалі нерухомыя сілуэты будынкаў, прыдарожных прысадаў...

Усё – як намалюванае. Ад няўлоўнага руху пад нагамі жаласліва войкнула скурчаная ад начнога марозцу трава, нечаканым гукам парушыўшы зачараванне. Але радасць па-ранейшаму пульсавала ў сэрцы...

Падарыла гэтую радасць неспадзяваная сустрэча, якую блаславіў мяне лёс. Гэта была сустрэча са Словам.

Ім, шчодро прапахлым водарам лесу, прагна ўпівалася душа і, як крынічнай вадой у летнюю спякоту, ніяк не магла наталіцца.

Жыватворнае Слова ўвасобілася ў аповесць «Гарэза» (Ірына Саломка).

Слова ў Васіля Жушмы сапраўды адметнае. Яно настоенае на лясных зёлках, праніклівае і дакладнае, гаючае і смачнае, прапітанае сокам роднай зямлі. Яно чароўны інструмент, які ў руках майстра ажывае, стварае цуды, малое, карыстаючыся словамі В. Бялінскага, «паэтычную рэчаіснасць». У гэтую рэальнасць хочацца ўваходзіць, пражываць побач з героямі, назіраць за іх паводзінамі, адпачываць на іх улонні. Васіль Жушма – віртуозны майстар слова: ён камбінуе іх, эксперыментуе з імі, стварае неалагізмы, уводзіць у тэкст дыялектызмы. Гэта ажыўляе і сам твор, робіць яго цікавым не толькі ў змястоўным, але і эстэтычным сэнсах. Слова надае твору лірычную напоўненасць, выклікае ў чытача асалоду ад сустрэчы з высокім мастацтвам.

Васіль Жушма не надзяляе сваю гераіню здольнасцю гаварыць і разумець чалавечае слова – Гарэза ўспрымае людскую гаворку па-свойму: праз інтанацыю, паводзіны, выраз твару і г.д.: «Дзяўчынкі пра нешта гаварылі. Іх словы даносіліся да вавёркі быццам здалёку. Адно ўсведамляла: цёплы і ласкавы тон дзівочых галасоў. А пяшчотныя іхнія рукі ціхімі дотыкамі, здавалася, аблягчалі пакуты, прыносілі палёгку» [2, с. 201]. Выразна перадае аўтар думкі і пачуцці вавёркі – ён кіруецца ўласным вопытам вывучэння гэтага звярка. Персаніфікаваны вобраз Гарэзы вельмі нагадвае ў гэтым сэнсе створаны Віталем Біянкам вобраз мышаняткі Піка, які перажыў страшнае падарожжа, многа нацярпеўся. Абодва пісьменнікі з сімпатыяй ставяцца да сваіх герояў і жадаюць, каб і чытачы гэтак жа ставіліся да іх. Важнай умовай такіх адносін да герояў-жывёл з'яўляецца, ці павераць чытачы ў іх праўдзівасць. Пісьменнік, часта інтуітыўна адчуваючы гэта, не перанасычвае свае вобразы чалавечымі якасцямі: не пазбаўляючы здольнасці мысліць, ён не надзяляе герояў здольнасцю гаварыць. Магчыма, па гэтай прычыне большасць такіх твораў аўтары называюць не казкамі, а навеламі, апавяданнямі ці аповесцямі.

Гарэза – жывёлінка вельмі дапытлівая. Гэта тлумачыцца найперш яе маладосцю. Вавёрка ўсім цікавіцца і многаму здзіўляецца, але ўспрымае жыццё такім, якім яно ёсць. Спачатку ёю кіруе інстынкт, а потым і прыдбаны вопыт. Яна набывае якасць асэнсоўваць той ці іншы ўчынак, аналізаваць свае дзеянні. Вавёрка, сама прыгожая жывёлінка, умее ацаніць прыгожае, атрымаць ад яго асалоду: «Звяры ёй спадабаліся. Стройныя, прыгожыя постаці, разумны бляск вачэй» [2, с. 63]. Здольная яна адчуць і адваротныя праявы, даць ацэнку непрыгожаму: «Людзі сышліся разам. Такія ціхія і прыстойныя зранку, яны сталі раптам шумлівыя і гаманкія. Весела змотвалі вяроўкі, нешта крычалі. А пасля распалілі касцёр. Нешта смажылі над агнём, нечым бразгаталі. Затым спявалі-гарланілі на ўвесь лес. Гучна так і непрыгожа» [2, с. 72]. Прыгожае, па назіраннях вавёркі, часам здольнае прыносіць вялікія пакуты, нават смерць: «Гэта было прыгожа і злавесна. Прыгожа таму, што ўначы лес блішчэў у святле месяца. Цяжка было нават погляд адвесці ад якой-небудзь сняжынкі-бліскавіцы. Мільярды іх распырсквалі наўкола свае праменьчыкі. Быццам у кожнай схаваны маленькі ліхтарык. Ад зьянення таго іней здаваўся жывой цуда-істотай. Праўда, прыгажосць гэтая з кожным днём радавала Гарэзу ўсё менш і менш. У белых дрэвах-свечках і кустах, у бясхмарных поўднях і месячных вечарах пачала яна ўгадваць нейкія злавесныя прыкметы. Жудаснай, халоднай смерцю дыхала цяпер прырода» [2, с. 75].

Сюжэт аповесці розны па сваёй дынаміцы: то хуткі, то запаволены, то напружаны, то спакойны. Ён часта перанітоўваецца лірычнымі ўстаўкамі, у якіх пісьменнік выступае сапраўдным мастаком-пейзажыстам. Такія адступленні іграюць ролю эмацыянальнага фону, на якім разгортваецца дзеянне. Яны дапамагаюць раскрыць характар галоўнай гераіні, паказаць асаблівасці іншых персанажаў твора. Своеасаблівую ролю ў аповесці выконвае ручай: ён сімвал нескаронасці прыродным нягодам, моцным маразам, крыніца аптымістычнага настрою, гаючая прахалода ў летнюю спякоту, сябра і добры сусед вавёркі: «...Ручай і дапамагаў Гарэзе.

Няскораны марозам, ён быццам маральна падтрымліваў яе ў барацьбе за жыццё, надаваў унутраных сіл» [2, с.75].

Важнай тэмай аповесці з'яўляецца тэма добра і зла. Паняцці гэтыя маюць сацыяльны адценні, дзікая ж прырода жыве па сваіх законах. Але як толькі ў іх умешваецца чалавек, прыродная гармонія часта парушаецца: людзі пачынаюць дэманстраваць уласную сілу. Васіль Жушма, сам вялікі прыхільнік прыроднай некранутасці, прапаведуе дамінанту добра ў гэтых стасунках. На прыкладзе сям'і з вёскі пісьменнік дэманструе вялікую любоў чалавека да свету дзікай прыроды. Аўтар нават не называе людзей па імёнах ці прозвішчах. Яны проста людзі, таксама жывыя стварэнні, якія да братаў сваіх меншых павінны ставіцца адпаведным чынам. Такі матыў аповесці надае ёй вялікі выхаваўчы патэнцыял, таму мы цалкам згодны з тымі чытачамі, якія рэкамендуюць уключыць твор у школьную праграму.

Ірына Саломка ў артыкуле «Слова з водарам лесу», гаворачы пра фінальную частку твора, дзе аўтар «не ставіць фінішную кропку: замест яе таямніча-загадкава раскашуе шматкроп'е», робіць акцэнт на прадуманы аўтарскі прыём, які «сімвалізуе невычэрпнасць, бясконцасць жыцця» [6, с. 11]. З такой думкай нельга не пагадзіцца. Чалавек, якога В. Жушма называе ў аповесці гаспадаром, адпускае вавёрачку ў лес, ва ўлонне яе звыклага жыцця, дзе яна народзіць сабе падобных, выканае сваё прызначэнне і дзе будзе вольнай. А працяг жыцця для вавёрачкі магчымы толькі на волі – у сваім свеце. Алюзія на будучае мацярынства Гарэзы вельмі празрыстая. Яна, такім чынам, тэматычна закальцоўвае развіццё дзеяння ў творы: прыгадаем, што аповесць пачалася з нараджэння жывёлінкі. Пісьменнік таму і ставіць шматкроп'е, што на гэтым заканчвае адзін з жыццёвых цыклаў сваёй гераіні.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Жушма, В. Гарэза / В. Жушма // Маладосць. – 1994. – № 5.
2. Жушма, В. Гарэза / В. Жушма. – Мінск : Літаратура і мастацтва, 2011. – 214 с.
3. Нирё, Л. О значении и композиции произведения / Л. Нирё // Семиотика и художественное творчество. – М. : Худ. лит., 1977.
4. Разанаў, А. З апокрыфа ў канон / А. Разанаў. – Мінск : І.П. Логвінаў, 2010. – 137 с.
5. Саламаха, У. Сусвет дабрыні / У. Саламаха. – Мінск : Маст. літ., 2005.
6. Саломка, І. Слова з водарам лесу / І. Саломка // Народная трыбуна. 2012. – № 7 (1097).
7. Успенский, Б.А. Поэтика композиции / Б.А. Успенский. – СПб. : Азбука, 2000. – 348 с.
8. Янішчыц, Я. Выбранае / Я. Янішчыц. – Мінск : Маст. літ., 2000. – 351 с.

Senkavec U.A. Compositional Features in the Novel «Gareza» by V. Zhushma

In the article compositional features in the novel «Gareza» by V. Zhushma are considered. The emphasis is on such components as the theme and problem, story, points of view, the character and language.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 11.02. 2012

УДК 821. 161. 3:82 – 7 (035. 3)

М.І. Яніцкі

НАЦЫЯНАЛЬНАЕ І АГУЛЬНАЧАЛАВЕЧАЕ ЯК ФАКТАРЫ МАСТАЦКАСЦІ Ў ТРАГІКАМЕДЫЯХ АНДРЭЯ МАКАЁНКА

У артыкуле асэнсоўваюцца катэгорыі нацыянальнага і агульначалавечага ў творах беларускага камедыёграфа Андрэя Макаёнка 70–80-х гадоў XX ст. Аўтар даследуе нацыянальнае ў трагікамедыях праз вобразную канцэпцыю асобы, тэматыку, жанравыя адметнасці, моўныя сродкі і інш. У артыкуле таксама з пазіцыі сучаснага літаратуразнаўства аналізуецца гуманістычны пафас п'ес А. Макаёнка.

Андрэй Макаёнак – адзін з нямногіх савецкіх сатырыкаў, які ў другой палове XX ст. змагаўся мастацкім словам камедыяграфіі з недахопамі тагачаснага сацыяльна-грамадскага жыцця, у тым ліку ў асяроддзі бюракратычнага чыноўніцтва, партыйнай наменклатуры. Індывідуальна-аўтарскі стыль драматурга, акрамя творчай, небяспечнай у тых часы няўрымслівасці сатырыка, вызначалі нацыянальная самабытнасць і агульначалавечы характар яго твораў. На думку Я. Усікава, даследчыка жыцця і творчасці народнага пісьменніка, «А. Макаёнак сінтэзаваў элементы розных літаратурных форм – фельетона, гумарэскі, памфлета, рэпартажу, народнага лубка, фарсу, вадзвілю, гераічнай драмы, сатырычнай камедыі, трагікамедыі, акумуляваў дасягненні народнага тэатра і класічных традыцый» [1, с. 17].

Да жанру трагікамедыі А. Макаёнак звярнуўся ў канцы 60-х гадоў, за кароткі тэрмін напісаўшы п'есы «Зацюканы апостал» (1969) і «Трыбунал» (1970). Камедыі сталі значнай з'явай не толькі ў тэатральным жыцці рэспублікі і ўсяго СССР, яны значыліся ў рэпертуары тэатраў многіх еўрапейскіх краін: Польшчы, Германіі, Югаславіі, Іспаніі і інш.

У прадмове да камедыі «Зацюканы апостал» драматург выразна акрэсліў сатырычную накіраванасць твора: «Усё, што адбываецца ў п'есе, магло здарыцца ў любой капіталістычнай краіне, дзе агіднасць маралі, прыніжэнне асобы, бесперспектыўнасць заўтрашняга дня, жорсткасць і бесчалавечнасць мяшчанскага быту становяцца відавочнымі нават дзецям» [2, с. 70]. Твораў падобнай тэматыкі ў часы супрацьстаяння дзвюх грамадска-палітычных сістэм было шмат у тагачаснай савецкай літаратуры, і асабліва ў публіцыстыцы. Некаторыя крытыкі з гэтай нагоды паспяшылі абвясціць трагікамедыю Макаёнка палітычным памфлетам на мараль буржуазнага грамадства. З пазіцыі сучаснасці бяспрэчным бачыцца той факт, што аўтарскія прыёмы мастацкіх абагульненняў, умоўнасці сюжэта надаюць філасофскім высновам твора агульначалавечы характар.

Макаёнкаўскае вызначэнне жанру «Зацюканага апостала» – трагікамедыя – найлепш адпавядае мастацка-ідэйнаму зместу п'есы. У 1960-я гады пісьменніку пашчасціла пабываць у многіх замежных краінах, у тым ліку і ў ЗША. Панаванне над усім улады грошай, культу сілы, паступовая страта грамадствам сапраўдных каштоўнасцей і, як вынік, з'яўленне ў асяроддзі моладзі арыентацыі на фашысцкую ідэалогію ўяўляюць, на думку драматурга, рэальную пагрозу чалавецтву. Хоць у п'есе адсутнічае трагічная развязка ў сэнсе фізічнай смерці, выразна адчуваецца трагізм падзей у шырокім сэнсе слова. Пра тое, што Макаёнак з трывогай успрымаў сучасную яму рэальнасць, сведчыць і аўтарскае вызначэнне часу дзеі ў творы – «якраз паміж мінуўшчынай і будучыняй» [2, с. 70].

Сатырычным выкрыццём маралі грамадства, заснаванай на фальшы, ілжы, пакланенні ўяўным каштоўнасцям, не абмяжоўваюцца аўтарскія задачы ў творы. Макаёнак імкнецца асэнсаваць наступствы маральнай дэградацыі, аб'ектыўную дэтэрмінаванасць нараджэння ў ім фашысцкай ідэалогіі, культу сілы. Аўтар выразна ўяўляе небяспечнасць філасофіі грамадства, у аснову якой пакладзены цынічны тэзіс «Грошы – сіла!». Натуральным вынікам шанавання такой філасофіі, на думку камедыёграфа, з'яўляецца непазбежнасць трагедыі асобы: «Зачараванае кола, у якім чалавек гіне, калі не здолее з яго вырвацца» [2, с. 70]. Востра акрэслена ў творы і праблема маральнага выбару, што непазбежна паўстае перад тымі героямі, якія імкнуцца захаваць сябе як асобу ў цынічным і жорсткім свеце капіталу.

Нягледзячы на выразна заходні, «капіталістычны» тып паходжання персанажаў твора, яны, бясспрэчна, выяўляюць характэрныя рысы паводзінаў прадстаўнікоў сучасных цывілізаваных краін у цэлым. Мала таго, А. Макаёнак не адступіў ад свайго творчага крэда сінтэзацыі народнай культуры і дасягненняў тагачаснай сусветнай літаратуры. Нягледзячы на тое, што фармальна беларуская літаратура другой паловы ХХ ст. у пэўнай ступені была ізалявана ад сусветнага мастацкага слова, зместам многіх твораў яна ўпісваецца ў гэты кантэкст. Так, у пачатку 1960-х гадоў сапраўдным адкрыццём, шокам для інтэлігенцыі Захаду стала з'яўленне шэрагу твораў аб небяспецы, якая пагражае маральным асновам капіталістычнага грамадства, іх хісткасці і непапулярнасці ў асяродку маладога пакалення. Калі ў футурыстычнай аповесці А. Бёрджэса «Механічны апельсін» аўтарская трывога за будучае цывілізацыі прагучала злавесна і пагрозліва, то ў рамане нобелеўскага лаўрэата Дж. Стэйнбека «Зіма трывогі нашай» – іранічна-пранікнёна, з надзеяй на перамены.

А. Макаёнка таксама хвалявала гэтая праблема, асабліва калі ён пабываў у краінах Захаду. Нягледзячы на тое, што тэматыка і праблематыка «Зацюканага апостала» пераважна «капіталістычнай» афарбоўкі, у форме і змесце трагікамедыі беларускі глядач знойдзе шмат вядомага. Зразумела, што нацыянальнае ў адпаведнасці са спецыфікай драматычных твораў А. Макаёнак найперш увасобіў праз вобразную канцэпцыю асобы, беларускі менталітэт і характар (*унутраная форма*), а ў якасці моўных (*знешняя форма*), стылёвых і жанраўтваральных сродкаў традыцыйна выкарыстаў багатую фальклорную і гістарычна-культурную спадчыну народа.

Падзеі камедыі разгортваюцца ў сям'і аднаго «накормленага чыноўніка», а дзеючымі асобамі твора з'яўляюцца сямейнікі Тата, Мама, Сын, Дачка і Дзед. Згодна з народнымі ўяўленнямі, агульначалавечыя каштоўнасці і маральныя ідэалы фарміруюцца ў сям'і. У п'есе сям'я найперш выяўляе сябе як інстытут грамадства. Героі не маюць ні прозвішчаў, ні нават імёнаў, у чым выявілася аўтарская задума стварыць абагульнення вобразы, вобразы-сімвалы. Кожны з персанажаў выступае ў п'есе выразнікам пэўных маральных прынцыпаў, пэўнага сацыяльнага тыпу паводзінаў. Міжволі інтэлектуальны чытач суадносіць мастацкі і вобразна-стылёвы бок п'есы з беларускай народнай казкай.

Як і ў казцы, Сын, безумоўна, цэнтральная фігура п'есы. Па-першае, менавіта ў дачыненні да яго даецца назва твора – «Зацюканы апостал». Па-другое, вызначэнне жанру трагікамедыі ў значнай ступені абумоўлена сцэнічным лёсам Сына. І, па-трэцяе, усе падзеі, калізіі трагікамедыі так ці інакш звязаны з вобразам Малыша. Ад правільнага асэнсавання вобраза Сына залежыць усведамленне аўтарскай ідэі, разуменне канцэпцыі твора. У дачыненні да галоўнага персанажа аўтар выкарыстоўвае *амбівалентны смех*, які разбурае свет маральна-этычных нормаў грамадства, «парушае сувязі і значэнні, якія існуюць у жыцці, паказвае недарэчнасць наяўных у сацыяльным

свецце ўзаемаадносінаў» [3, с. 8]. Сын адначасова выступае і рупарам гуманістычных ідэй аўтара, і аб'ектам яго іроніі, часам і здэклівай.

Аўтарская характарыстыка вобраза, дадзеная ў рэмарцы перад першай дзеяй, даволі супярэчлівая: «Сын – іхні сыноч. Ну і паслаў жа ім бог дзіцятка!.. Гарачлівы. Калючы. Мазгавіты... У іх вундэркіндам завуць. Але гэты – вундэркінд асобага роду: ён вундэркінд-палітык. Пакуль што малавопытны, бо малады: што думае, тое і гаворыць» [2, с. 70]. Ён нагадвае героя ўсходнеславянскіх народных казак – малодшага ў сям'і сына Дурня, якога не разумеюць іншыя персанажы, з якога кпяць, але ў выніку блазнаванні Дурня аказваюцца прарочымі. Розніца ж паміж традыцыйным сюжэтам казкі і рэальнай гісторыяй узаемаадносін асобы і грамадства, увасобленай у «Зацюканым апостале», відавочная і прадказальная: казачны герой цешыцца шчаслівым фіналам сваіх пакутаў, а вундэркінд Малыш становіцца ідыётам па віне і па жаданні грамадства, родзічаў.

Сын вылучаецца сярод іншых персанажаў твора. Ён знайшоў у сабе сілы, духоўную моц і інтэлект кінуць выклік мяшчанскай маралі, хлусні і падману бацькоў. Галоўны персанаж макеўскага твора адносіцца да той часткі моладзі, якая вызначаецца імкненнем да ведаў, дапытлівасцю, крытычным поглядам на жыццё. У большай ступені Малыш – умоўны вобраз. Уяўны фон камедыі дае магчымасць драматургу для сатырычнага адлюстравання розных аспектаў жыцця сучаснага грамадства. Праблемы, што ўзнікаюць у канкрэтнай сям'і, набываюць агульнадзяржаўную і нават агульначалавечую значнасць.

У трагікамедыі «Зацюканы апостал» А. Макаёнак узнімае праблемы агульначалавечага характару. Нягледзячы на значную ўмоўнасць сюжэта, камедыя вызначаецца глыбокім рэалізмам: у ёй арганічна спалучаюцца палітычныя, філасофскія і маральныя праблемы сучаснасці. Камедыёграф, як і многіх іншых пісьменнікаў-сучаснікаў, хвалявала страта «цывілізаванымі» дзяржавамі маральных ідэалаў, створаных чалавецтвам на працягу стагоддзяў, і пакланенне каштоўнасцям уяўным: грошам, фізічнай сіле, уладзе. А. Макаёнак, пісьменнік-гуманіст свайго часу, верыць у здольнасць чалавечага розуму і сілу чалавечага духу адстаяць сапраўдныя каштоўнасці, тое лепшае, што назапашана на Зямлі цывілізаваным грамадствам. Праз усю п'есу праходзіць перакананасць драматурга ў неабходнасці чалавечай свабоды як аб'яднаўчага пачатку агульначалавечага і нацыянальнага.

Камедыя «Пагарэльцы» лічыцца самай вострай сатырай драматурга на савецкую рэчаіснасць канкрэтнага гістарычнага перыяду. У значнай ступені гратэскавы смех п'есы быў скіраваны супраць атмасферы палітычнага жыцця краіны 1930–50-х гадоў, што выявілася ў гнеўным асуджэнні не толькі таталітарнага рэжыму, але і антыграмадскай дзейнасці некаторых чыноўнікаў-прыстасаванцаў. А. Макаёнак добра разумеў, што ўсё гэта мае месца і ў сучасным яму жыцці, г.зн. цудоўна ўсведамляў актуальнасць і вострапраблемнасць камедыі.

Твор мае незвычайную будову: ён складаецца толькі з пралога і эпілога. Такая кампазіцыя п'есы адпавядае аўтарскай задуме, якой ён дзеліцца з чытачом у рэмарцы перад пралагам. Камедыёграф хоча на прыкладзе «адной прыватнай трагікамічнай гісторыі» давесці да свядомасці чытача думку, што за ўсё ў жыцці даводзіцца плаціць. Маральны вопыт народа, зафіксаваны ў прыказках «Што пасееш, тое і пажнеш», «Як аукнецца, так і адгукнецца» і інш., як мяркуе пісьменнік, варта было б улічваць і чыноўнікам. У першую чаргу, гэта тычыцца тых, хто «папіхаў слабога, дагаджаў дужаму, падлізваўся, хлусіў, крывадушнічаў, выгадваў, пагарджаючы інтарэсамі другіх дзеля ўласнай сытасці...».

Падзеі адбываюцца ў горадзе пасля землятруса – у такой іншасказальнай форме Макаёнак перадае грамадска-палітычную напружанасць, драматызм часу, гнеўна асуджае маральна-этычныя прынцыпы нядаўна прызначанага на пасаду старшыні гарвыканкама Ухватава і ягоных будучых памагатых.

Твор завяршаецца эпілогам. У змесце камедыі «выкрасленымі» аказаліся дваццаць гадоў з жыцця персанажаў. Але твор ад гэтага не губляе сваёй цэласнасці, ідэйнай завершанасці. Па-першае, пралог і эпілог у кантэксце аўтарскай задумы трэба разумець не толькі як літаратуразнаўчыя тэрміны, а і як пачатак і фінал чыноўніцкай кар’еры ўхватавых. Па-другое, пра многае з жыцця герояў п’есы мы даведваемся з аўтарскіх рэмарак. Эпілог падводзіць вынік антынароднай па сваёй сутнасці дзейнасці чыноўнікаў: Ухватаў, апынуўшыся на пенсіі, не знаходзіць удзячнай падтрымкі ў сваіх былых падначаленых, і яго хворае сэрца не вытрымлівае іх подласці; сучасныя чыноўнікі, стаўленікі Ухватава, вымушаны пакінуць свае крэслы па прычыне ліквідацыі канторы, дзе яны знайшлі калісьці цёплы прытулак.

Сімвалічны характар у творы набывае запісная кніжка старшыні гарвыканкама Бурлакова, загінуўшага ў час землятруса. Яе змест увасабляе ў камедыі маральныя ідэалы сумленных чыноўнікаў, якія сваім жыццём, гуманістычнымі адносінамі да грамадзян сцвярджаюць адказнасць асобы перад дзяржавай, перад суайчыннікамі. У вобразе Аляксея Аляксеевіча драматург імкнецца паказаць здаровыя сілы народа, здольныя не толькі годна супрацьстаяць ухватаўшчыне, але і адчувальна пахіснуць бюракратычныя асновы значнай часткі наменклатуры, узгадаванай аўтарытарным рэжымам.

Ухватаўшчына ў творы панесла справядлівае пакаранне. Але наўрад ці А. Макаёнак сапраўды сур’эзна лічыў, што з’ява, сатырычна адлюстраваная ў п’есе, толькі «прыватная трагікамічная гісторыя», што «здарылася даўным-даўно». Безумоўна, выкрывальны пафас камедыі не страціць сваёй актуальнасці да таго часу, пакуль у нашым жыцці будуць сустракацца чыноўнікі, падобныя ўхватавым, кудасавым, бусько і клёпкіным, якія забыліся на агульначалавечыя каштоўнасці і маральныя здабыткі, традыцыі народа і для якіх улада патрэбна толькі для ўласнага дабрабыту.

Гераічны пафас трагікамедыі «Трыбунал» А. Макаёнак па-майстэрску выяўляе праз арганічную павязь нацыянальнага і агульначалавечага. Ужо ў вызначэнні жанра п’есы – трагікамедыя (народны лубок) – драматург падкрэслівае яе выразна нацыянальны характар, зварот да культурных традыцый беларусаў. Вобразы нашых суайчыннікаў у творы – гэта вобразы-архетыпы, у якіх «індывідуальная свядомасць з’яўляецца... формай калектыўнага несвядомага» [4, с. 169]. У макаёнскаўскай актуалізацыі народнага лубка яны вырастаюць з недраў несвядомых псіхалагічных глыбінь, таму лёгка «пазнаюцца» чытачамі: «архетып ўяўляе сабою індывідуальны вобраз агульначалавечых перажыванняў» [4, с. 170]. У паводзінах, учынках, а найперш у моўнай культуры Цярэшкі Калабка і яго жонкі Паліны выразна выяўляюцца рысы нацыянальных характараў.

П’еса-лубок насычана фальклорнымі жанрамі, што надае твору самабытны нацыянальны каларыт. Майстэрства камедыёграфа выявілася ў яго ўменні актуалізаваць змест фальклорных твораў, прымусіць іх «працаваць» на канкрэтны мастацкі эпізод, канкрэтную сітуацыю. Зачын «Трыбунала» вытрыманы ў лепшых традыцыях беларускай камедыяграфіі: п’еса пачынаецца з народнай песні салдаткі, якая не дачакалася свайго мужа з Турэччыны:

Усе з вайны ідуць...
А майго мілога
Коніка вядуць... [3, с. 127].

Здавалася б, песня не мае аніякага дачынення да падзей Другой сусветнай вайны, але на самай справе яна задае твору пэўную настроюваную танальнасць, якая цалкам адпавядала трагічным абставінам ваеннага часу. Чытач лёгка адклікаецца на знаёмыя на падсвядомым, генетычным узроўні архетыпы. Голас роду, што ўключае нас «у калектыўную парадыгму, надае ўпэўненасці мастаку і чытачу» [4, с. 170].

Лірычная песня-плач нявесткі Надзеі па мілым, што паехаў ваяваць з туркам, змяняецца праклёнамі ў адрас захопнікаў Паліны, тры сыны і два зяці якой змагаюцца з ворагам на фронце. У праклёнах жанчыны, якія ў сістэме фальклорных жанраў сустракаюцца пераважна ў мастацкім аздабленні міжасобасных адносінаў, нейкіх канфліктна-бытавых сітуацый, выяўляюцца адносіны народа да так званых «вызваліцеляў», ідэйны пафас твора, урэшце, пазіцыя аўтара, былога франтавіка: «Каб цябе так пад бокі калала!.. Гад ты паласаты! Каб табе заўтра дамавіну зачынілі» [3, с. 127]. Шмат аб чым гаворыць аўтарская рэмарка-падказка: *«лаецца, але не з той першапачатковай лютасцю, а неяк звычайна, нібы паўтарае гэта штодня»*. У праклёнах «мажнай жанчыны» не адчуваецца разгубленасці, страху перад ворагам, у іх скандэнсаваны трагічны вопыт папярэдніх пакаленняў беларусаў, якія неаднойчы пакутавалі ад нападаў чужынцаў. Выстаяць у змаганні з ворагам, захаваць агульначалавечыя каштоўнасці ў супрацьстаянні з ідэалогіяй захопнікаў нашым суайчыннікам дапамагалі не толькі натуральнае пачуццё патрыятызму, але і нацыянальная схільнасць да іранічнага і нават самаіранічнага стаўлення да рэчаіснасці, часамі жорсткай і на першы погляд безвыходнай.

Назапашаны народнай культурай мастацкі свет выяўлення ментальнасці беларусаў у цяжкія часы выпрабаванняў А. Макаёнак з уласцівым яму майстэрствам камедыёграфа з поспехам выкарыстаў у трагікамедыі «Трыбунал». Паліна, выразнік народнага светапогляду, не хавае сваіх адносінаў да ворагаў, не саромеецца ў экспрэсіўнай форме даць ацэнку паводзінам і маральным якасцям чужынцаў. Мова жонкі Калабка літаральна стракаціць не толькі знішчальнай гратэскавай сатырай у адрас ворага, але і трапнымі народнымі выразамі, дасціпнымі жартамі ў дачыненні да сямейнікаў, самаіроніяй і ўніверсальным амбівалентным смехам. Каб выявіць зместавую парадыгму маналогаў і рэплік герояў п'есы, аўтар выкарыстоўвае багатую жанравую палітру беларускага фальклору.

Экспрэсіўна-ацэначны характар, эмацыянальнасць, а часта і вобразнасць надаюць мове персанажаў прыказкі, прымаўкі і шматлікія ўстойлівыя спалучэнні. Сіла макаёнкаўскай вобразнасці – ў яе канкрэтнасці, цеснай сувязі з кантэкстам у шырокім сэнсе слова. Пісьменнік вольна абыходзіцца з народнай фразеалогіяй, выкарыстоўваючы яе дыялектныя варыянты ці наўмысна парушаючы першасную вобразнасць устойлівых спалучэнняў з мэтай іх актуалізацыі. Гэта служыць сродкам індывідуалізацыі характараў і адначасова спосабам падкрэслівання іх нацыянальнай сутнасці.

Вялікая працавітая сям'я Калабкаў трымаецца найперш агульначалавечых каштоўнасцей павагі і любові ва ўзаемаадносінах мужа і жонкі, бацькоў і дзяцей. Тым не менш сямейнікі могуць дазволіць сабе і іронію што часцей за ўсё выяўляецца ў прымаўках. Іронія Паліны ў адпаведнасці з развіццём мастацкай дзеі мяжуе з сатырай. Жанчына не можа дараваць мужу «зрады», а таму дазваляе сабе рэплікі з негатыўнай ацэначнай характарыстыкай, едкія кпіны і нават абразы ў яго адрас: *Нешта ён (Цярэшка – М.Я.) языком лапці падплятае; аполак ты нягодны; аплэвухам быў і астаўся такім; хто яго прыдумаў такога? Толькі хіба баран на дзікай казе і то – цёмнай ноччу; цябе, пэўна, шалёны сабака ўкусиў і г.д.* І ўсё ж гэты смех амбівалентнага, карнавальнага характару, смех, які, на думку М. Бахціна, «не адмаўляе сур'эзнасці,

а ачышчае ад дагматызму, аднабаковасці, акасянеласці, ад фанатызму і катэгарычнасці» [5, с. 21].

Нацыянальным духам прасякнуты і іншыя спецыфічныя для народнага лубка, у цэлым для народнай культуры жанравыя і сэнсавыя элементы твора: кола тэм, сюжэтныя лініі, хранатопы, мастацкія дэталі і інш. Так, аўтар выкарыстаў пашыраны ў барочных школьных тэатрах Беларусі сюжэт адбывання пакарання ў меху. Звычайна персанаж-нягоднік у выніку аказваўся пераможцам канфлікту ў п'есе, на яго баку былі сімпатыі аўтара і глядачоў. У «Трыбунале» ролю пакутніка выконвае Цярэшка Калабок, які да самага фіналу вымушаны хаваць сваю сапраўдную сутнасць, патрыятычныя пачуцці і чалавечыя каштоўнасці пад маскай здрадніка. Наўмыснае блазнаванне Цярэшкі, неадпаведнасць ва ўспрыманні яго рэплік глядачамі і некаторымі персанажамі твора стварае дадатковы камічны эфект п'есы.

Нацыянальная (па форме і змесце) карціна гераічнага змагання беларусаў з ворагамі ў гады Вялікай Айчыннай вайны становіцца ў «Трыбунале», як і ў іншых трагікамедах Андрэя Макаёнка, сродкам вырашэння агульначалавечых праблем гераізму і здрады, сапраўдных і ўяўных каштоўнасцей, узаемаадносінаў асобы і грамадства, сямейнага выхавання, шанавання народных традыцый, што стварае непаўторны мастацкі свет яго твораў.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Усікаў, Я. Андрэй Макаёнак : Нарыс жыцця і творчасці / Я. Усікаў. . – Мінск : Нар. асвета, 1984. – 130 с.
2. Лихачёв, Д.С. Смех в Древней Руси / Д.С. Лихачёв [и др.] – Л. : Наука, 1984. – 295 с.
3. Макаёнак, А. Выбачайце, калі ласка : п'есы / А. Макаёнак. – Мінск : Юнацтва, 1991. – 221 с.
4. Андреев, А.Н. Теория литературы : учебник : в 2 ч. / А.Н. Андреев. – Минск : Изд-во Гревцова, 2010. – Ч. 1: Художественное произведение. – 200 с.
5. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. – М. : Худ. лит., 1965. – 541 с.

Janicky M.I. National and Universal as the Factors of Artistry in Andrey Makayonak's Tragicomedies

In the article the categories of national and universal in the works of Belarusian comedy playwright A. Makayonak of 1970–80s are interpreted. The author explores the national in the tragicomedy through the figurative concept of a person, the circle of themes, genre peculiarities, language means, etc. In the article the humanity spirit of Makayonak's plays is analysed through the positions of modern study of literature.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 11.02. 2012

УДК 373+159

О.А. Шлёмина

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Автор данной статьи рассматривает понятие «социальная компетентность», ее функции и структуру, создает портрет социально компетентного человека, акцентируя внимание на том, что от социальной компетентности зависит готовность к выбору профессии и, исходя из этого, предлагает авторский тренинг для старшеклассников «Социальная компетентность – основа успешного профессионального выбора».

Введение

Проблема формирования социальной компетентности в юношеском возрасте стоит особенно остро. Этот факт обусловлен спецификой социальной ситуации развития в данном возрасте (поиск своего места в более широкой социальной общности, начало практической самореализации, активный процесс самоопределения), а также особенностями общения и ведущей деятельностью (учебно-профессиональная). Сформированная в юности социальная компетентность является одним из важнейших условий адекватного выбора в контексте профессионального самоопределения и успешного освоения выбранной профессии. Социально компетентные люди подходят к выбору профессии более осознанно, чем социально некомпетентные. Поэтому в данном возрасте необходимо приложить максимум усилий для развития данного качества личности.

Социальная компетентность является предметом многочисленных исследований специалистов в области педагогики и психологии (О.Н. Мачехина, И.А. Зимняя, В.Н. Куницына и др.). В настоящее время большой интерес среди исследователей вызывает проблема формирования социальной компетентности, о чем свидетельствует множество научных публикаций. Современные авторы предлагают различные способы для ее формирования, каждый из которых соответствует определенному возрасту. Так, Г.М. Яппарова в качестве средства для развития социальной компетентности старших дошкольников предлагает игровые технологии, О.Н. Мачехина для этой цели использует ролево-игровые проекты, В.В. Ряшина – ролевые игры в юношеском возрасте, Р.К. Малинаускас – социально-психологический тренинг [1–4].

Актуальность проводимого нами исследования заключается в том, что оно направлено на изучение условий, определяющих осознанный выбор профессии, что особенно важно для выпускников общеобразовательных школ. Помимо этого, нами был разработан и апробирован авторский тренинг для старшеклассников «Социальная компетентность – основа успешного профессионального выбора».

Социальная компетентность: понятийная характеристика

Понятие «социальная компетентность» только входит в педагогическую науку и не имеет четкого определения. Так, С.А. Учурова, определяет социальную компетентность как «базисную, интегральную характеристику личности, отражающую ее достижения в развитии отношений с другими людьми, обеспечивающую полноценное овладение социальной реальностью и дающую возможность эффективно выстраивать свое поведение в зависимости от ситуации и в соответствии с принятыми в социуме на данный момент нормами и ценностями» [5]. В.Н. Куницына трактует социальную

компетентность несколько иначе: согласно ее определению, это «система знаний о социальной действительности и о себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру, действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств» [6]. Похожая формулировка встречается у О.Н. Мачехиной, которая также полагает, что социальная компетентность – это прежде всего комплекс знаний, умений, навыков, способов компетентного социального действия и поступка. Помимо этого, в данный комплекс входят и социально-личностные характеристики, и мотивационная готовность практического использования в жизненных и профессиональных ситуациях [2].

Рассмотрим еще одно определение, данное Г.М. Яппаровой, изучавшей социальную компетентность у дошкольников. По ее мнению, «социальная компетентность дошкольника – это качество личности, сформированное в процессе активного творческого освоения социальных отношений, возникающих на разных этапах и разных видах социального взаимодействия, а также усвоение ребенком этических норм, являющихся основой построения и регулирования межличностных и внутриличностных социальных позиций, отношений» [1].

Таким образом, из данных определений мы можем выделить существенные характеристики данного понятия:

1. Социальная компетентность – это качество (характеристика) личности.
2. Социальная компетентность включает в себя знания о социальной действительности и о себе, а также сложные социальные умения и навыки взаимодействия.
3. Социальная компетентность позволяет эффективно выстраивать свое поведение в зависимости от ситуации и принятых в обществе на данный момент ценностей, норм и правил поведения.
4. Социальная компетентность формируется в процессе активного творческого освоения социальных отношений, возникающих на разных этапах и в разных видах социального взаимодействия.

При изучении социальной компетентности важно понимать, какие функции она выполняет. Основными из них являются социальная ориентация, адаптация и интеграция общесоциального и личного опыта [6]. Социальная компетентность как качество личности помогает человеку ориентироваться в отношениях с другими людьми, адаптироваться к существующим условиям, а также способствует объединению своего, индивидуального опыта с опытом других людей.

Немаловажным является и изучение структуры социальной компетентности, которая, по мнению В.Н. Куницыной, включает коммуникативную и вербальную компетентность, социально-психологическую компетентность (ориентация в межличностных отношениях), эго-компетентность (знание себя) и собственно социальную компетентность, в том числе операциональную текущую компетентность [6]. И.Н. Андреева выделяет две важнейшие составляющие социальной компетентности: 1) коммуникативную компетентность (владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии) и 2) организаторские способности, которые проявляются в умении убеждать людей, объединять их для достижения определенной цели [7].

Процесс формирования социальной компетентности человека разворачивается последовательно и происходит на протяжении всей его жизни. Он начинается в семье,

затем продолжается и наращивается в дошкольных учреждениях, школе, вузе, на производстве. Вначале через общение с родителями, родственниками, другими людьми, а затем через общение со сверстниками, учителями, преподавателями и однокурсниками в вузе, через разнообразные виды совместной с ними деятельности человек интегрируется в общество, становится подготовленным участником общественной жизни. Бесконечное множество отношений и взаимодействий, в которые он вступает, не усваивается им пассивно и механически. Одни из них оказывают огромное влияние, формируют мотивы поведения, стимулируют деятельность, другие оказывают нейтральными, третьи – встречаются настороженно, вызывают внутреннее сопротивление, стремление к их преодолению.

И.А. Зимняя, характеризуя социально компетентного человека, считает, что он должен быть способным: а) организовывать свою жизнь в соответствии с социально значимым представлением о здоровом образе жизни; б) руководствоваться в общежитии правами и обязанностями гражданина; в) руководствоваться в своем поведении ценностями бытия (жизни), культуры, социального взаимодействия; г) выстраивать и реализовать перспективные линии саморазвития; д) интегрировать знания в процессе приобретения и использовать их в при решении социально-профессиональных задач; е) сотрудничать, руководить людьми и подчиняться; ж) общаться в устной и письменной форме на родном и иностранном языках; з) находить решения в нестандартных ситуациях; и) находить творческие решения социальных и профессиональных задач; к) принимать, сохранять, обрабатывать, распространять и преобразовывать информацию (библиотечные каталоги, информационные системы, интернет и др.) [8].

Мы разделяем точку зрения И.А. Зимней, но дополняем портрет социально компетентного человека и рассматриваем его как субъект, понимающий целостность своей личности и ориентирующийся на успех. Он четко знает все необходимые шаги для приобретения знаний, умений, навыков, принимает на себя ответственность за собственные действия, самостоятельно планирует свои поступки, умеет соотносить свои действия с требованиями общества, умеет прогнозировать профессиональный рост, проявляет собственную активность в получении информации и выборе профессионального пути. Как правило, такой человек хорошо информирован о мире профессий, знает профессиональные требования к работнику. Он умеет собирать и накапливать информацию, способен предвосхищать проблемы и заранее готовить альтернативы, может поручиться за принятое решение и взять на себя ответственность за него. Социально компетентный человек умеет эффективно разделять авторитет и ответственность с коллегами, способен разработать для коллектива реальный, действенный план решения проблемы, может оценить потенциальный риск принятого решения и получить в процессе решения проблемы именно тот результат, который планировался. Такой человек может легко ответить на вопросы «Кем я буду?», «Где я буду учиться?». Ситуация выбора профессии вызывает у него положительные эмоции. Социально компетентные люди воспринимают свою жизнь интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом. Они имеют четкие цели на будущее и верят в то, что смогут достичь этих целей, т.к. считают, что обладают достаточной свободой выбора и способностью контролировать свою жизнь. Таким образом, социально компетентные молодые люди осознанно подходят к выбору своей будущей профессии.

Подводя итог всему вышесказанному, «социальную компетентность» мы определяем как качество личности, позволяющее выстраивать эффективное взаимодействие с окружающими людьми в соответствии с принятыми в обществе на данный момент нормами и стандартами, а также являющееся необходимым условием осознанного и успешного профессионального выбора.

Социально-психологический тренинг и его экспериментальная апробация

Поскольку готовность к выбору профессии зависит от социальной компетентности, то перед нами была поставлена задача разработать и апробировать социально-психологический тренинг для старшеклассников «Социальная компетентность – основа успешного профессионального выбора».

Нами было выделено несколько показателей сформированности социальной компетентности: а) учет в общении конкретных характеристик реальной ситуации социального взаимодействия; б) знание норм и стереотипов социального взаимодействия; в) использование нестандартного, творческого подхода в разрешении проблемных ситуаций в общении; г) владение развитыми механизмами межличностного взаимодействия (эмпатией, рефлексией, идентификацией, аттракцией); д) собственные «эвристики» и «копинг-стратегии» в решении ситуаций социального взаимодействия. Тренинговые упражнения были подобраны в соответствии с выделенными выше критериями. Помимо упражнений, направленных на развитие социальной компетентности, были включены упражнения, связанные с выбором профессии.

Цели тренинговой программы:

- 1) повысить компетентность социального взаимодействия;
- 2) способствовать формированию готовности к осознанному выбору профессии.

Отдельные упражнения направлены на развитие способности к искренности в процессе общения; осознание особенностей самовосприятия и восприятия себя другими; развитие навыков убеждения; обучение эффективному взаимодействию в процессе общения и правилам поведения в конфликтах; развитие навыков невербального общения; развитие эмпатии, рефлексии, идентификации и т.д.

Тренинговая программа рассчитана на 10 занятий по 90 минут.

Нами было проведено экспериментальное исследование по изучению социальной компетентности и готовности к выбору профессии среди учащихся 9-х классов средней общеобразовательной школы № 32 г. Бреста. Для проверки эффективности тренинга нами были созданы 2 группы испытуемых: контрольная (школьники не участвовали в тренинге) и экспериментальная (учащиеся были задействованы в эксперименте). Контрольную группу составили 36 учеников, а экспериментальную – 12 учеников в возрасте 14–16 лет.

В рамках исследования мы предположили, что после проведения тренинговой программы у участников повысится уровень компетентности социального взаимодействия, что повлечет за собой и повышение готовности к выбору профессии.

В работе мы использовали «Шкалу диагностики компетентности социального взаимодействия» (Н.М. Кодинцева) [9], «Готовность к выбору профессии» (адаптация А.П. Чернявской) [10]. Для оценки достоверности сдвига в значениях исследуемого признака мы использовали критерий G-знаков. Данный критерий используется в тех случаях, когда необходимо изучить действие каких-либо факторов на измеренные показатели какого-либо признака.

Для начала мы измерили уровень компетентности социального взаимодействия на всей выборке испытуемых. По результатам диагностики мы выявили, что 33,3% испытуемых продемонстрировали *лично-творческий уровень компетентности социального взаимодействия*. В общении такие люди ориентированы на освоение характера ситуации, своеобразие партнера, учитывают собственное состояние, т.е. исходят из конкретных характеристик реальной ситуации социального взаимодействия. Они знают нормы и стереотипы социального взаимодействия, но стараются использовать нестандартный, творческий подход в разрешении проблемных ситуаций в общении, обладают развитыми механизмами межличностного взаимодействия: эмпатией, рефлексией, идентификацией и аттракцией, обладают интуицией и высокой способностью

к «кинсайту». 50% исследуемых обладают *нормативным уровнем компетентности социального взаимодействия*. В общении они используют принятые либо заготовленные скрипты (фреймы, схемы, сценарии) – стереотипные модели социального взаимодействия. У них, как правило, недостаточно выработаны собственные «копинг-стратегии» и «копинг-механизмы». Они владеют механизмами развития межличностных отношений (эмпатией, идентификацией, рефлексией и аттракцией), обладают средним уровнем оригинальности в мышлении и поведении, редко используют нестандартные пути решения проблем. У 16,7% испытуемых был выявлен *контрпродуктивный уровень компетентности социального взаимодействия*. Такие люди избегают социальных контактов либо следуют в общении за ситуацией. Они не знают либо плохо знают нормы и стереотипы социального поведения, у них плохо выработаны собственные «копинг-стратегии» и «копинг-механизмы», слабо владеют механизмами развития межличностных отношений (эмпатией, рефлексией, идентификацией и аттракцией), не используют творческий подход в разрешении ситуаций социального взаимодействия.

Методика «Готовность к выбору профессии» включает в себя 5 шкал: 1) автономность; 2) информированность; 3) принятие решения; 4) планирование; 5) эмоциональное отношение.

Автономность определяется следующими параметрами: понимание целостности своей личности; стремление реализовать возможность в практических действиях, иметь глубокие знания и навыки хотя бы в одной области. Общая ориентация на успех. Знание шагов, которые необходимо сделать для приобретения знаний и навыков. Принятие на себя ответственности за собственные действия. Самостоятельный опыт планирования своих поступков, умение соотносить свои действия с требованиями общества.

Понятие «информированность о мире профессий» включает следующее: целостное понятие о мире профессий; знания или практические умения, касающиеся приобретения профессии, поиска и поступления на работу, требуемого уровня образования для различных профессий; того, как удержаться на работе, как совершенствовать свой профессионализм. Информированность об отдельных профессиях или группах профессий включает знания о физических и социально-экономических условиях труда по профессии, требованиях профессии к человеку (психофизиологические особенности, познавательная сфера, личностные качества), требованиях к уровню образования, возможностях получения образования; перспективах профессионального роста.

Эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии включает отношение к разным профессиям, профессиональным группам и к необходимости принятия решения. Отсутствие эмоционального отношения зачастую говорит не об излишней рациональности, а об отсутствии значимости для человека ситуации принятия решения. Для удобства проведения исследования мы выделили общую готовность к выбору профессии, включающую в себя все вышеперечисленные шкалы.

Таким образом, по данной методике были получены следующие результаты: 16,7% испытуемых обладают низким уровнем готовности к выбору профессии, 72,9% исследуемых – средним уровнем готовности и 10,4% – высоким уровнем готовности к выбору своей будущей профессии.

После проведенной диагностики можно сделать следующие выводы: 16,7% испытуемых не обладают таким качеством, как социальная компетентность. Они недостаточно хорошо понимают, как вести себя в определенных ситуациях, не владеют эмпатией, рефлексией, идентификацией, аттракцией, которые так необходимы в межличностных отношениях. Кроме того, среди испытуемых есть и те, кто вовсе не готов к ситуации выбора профессии. Чтобы как-то улучшить данную ситуацию, мы провели социально-психологический тренинг, направленный на развитие социальной компетентности и готовности к выбору профессии. При отборе участников в экспериментальную

и контрольную группы мы учитывали результаты данной диагностики и сформировали одинаковые группы по уровню сформированности данных качеств.

После проведения тренинга мы осуществили повторную диагностику в экспериментальной и контрольной группах. Для определения достоверности сдвигов в значениях исследуемого признака мы использовали критерий G-знаков. После всех математических расчетов мы определили, что достоверные сдвиги характерны только для экспериментальной выборки, в контрольной выборке достоверных сдвигов выявлено не было. В таблицах 1 и 3 представлены результаты определения сдвигов в экспериментальной группе, в таблицах 2 и 4 – результаты определения сдвигов в контрольной группе (x_1 – значение по тесту до проведения тренинга, x_2 – значение по тесту после проведения тренинга, x_2-x_1 – сдвиг).

Таблица 1 – Результаты определения достоверности сдвигов в уровне компетентности социального взаимодействия в экспериментальной выборке (по критерию G-знаков)

x_1	38	39	35	40	49	42	42	49	43	44	41	41
x_2	45	43	37	40	54	46	53	51	44	45	43	46
x_2-x_1	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+

Как видно из таблицы, различия в значениях теста до и после тренинга существуют, т.е. положительные сдвиги есть. Уровень статистической значимости этих различий – $p \leq 0,01$.

Таблица 2 – Результаты определения достоверности сдвигов в уровне компетентности социального взаимодействия в контрольной выборке (по критерию G-знаков)

x_1	43	38	40	42	34	39	39	44	34	36	45	47
x_2	44	38	41	41	34	38	39	44	33	35	44	46
x_2-x_1	+	0	+	-	0	-	0	0	-	-	-	-
x_1	38	38	45	40	37	43	41	43	38	49	44	35
x_2	38	38	43	41	38	43	40	43	39	49	45	35
x_2-x_1	0	0	-	+	+	0	-	0	+	0	+	0
x_1	42	43	39	38	48	38	35	47	41	41	43	34
x_2	41	42	38	37	46	38	37	48	40	41	41	34
x_2-x_1	-	-	-	-	-	0	+	+	-	0	-	0

Таким образом, положительные сдвиги в уровне компетентности социального взаимодействия случайны (уровень статистической значимости – $p \leq 0,05$).

Таблица 3 – Результаты определения достоверности сдвигов в уровне готовности к выбору профессии в экспериментальной выборке (по критерию G-знаков)

x_1	52	66	52	61	76	68	41	69	66	62	73	61
x_2	66	72	54	57	77	70	54	80	68	67	74	65
x_2-x_1	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+

Судя по таблице, можно сделать вывод о том, что положительные сдвиги в данной выборке существуют и уровень статистической значимости этих различий – $p \leq 0,01$.

Таблица 4 – Результаты определения достоверности сдвигов в уровне готовности к выбору профессии в контрольной выборке (по критерию G-знаков)

X ₁	12	13	8	13	6	10	14	16	11	13	12	17
X ₂	12	11	9	11	6	11	15	16	11	13	12	16
X ₂ -X ₁	0	-	+	-	0	+	+	0	0	0	0	-
X ₁	15	14	15	14	19	11	13	15	8	14	10	17
X ₂	13	14	14	14	17	12	13	15	8	15	10	17
X ₂ -X ₁	-	0	-	0	-	+	0	0	0	+	0	0
X ₁	8	18	10	12	14	15	16	10	17	15	13	15
X ₂	9	16	9	11	15	14	15	12	16	16	12	16
X ₂ -X ₁	+	-	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+

Итак, положительные сдвиги в уровне готовности к выбору профессии случайны (уровень статистической значимости – $p \leq 0,05$).

Таким образом, разработанный нами тренинг повышает уровень компетентности социального взаимодействия, а вместе с тем и готовность к выбору профессии. Об этом свидетельствуют достоверные сдвиги в экспериментальной группе и их отсутствие в контрольной группе испытуемых.

Заклучение

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Социально компетентные люди подходят к выбору профессии более осознанно, чем социально некомпетентные. Социально компетентный человек четко знает все необходимые шаги для приобретения знаний и навыков, он принимает на себя ответственность за собственные действия, самостоятельно планирует свои поступки, умеет прогнозировать профессиональный рост, проявляет собственную активность в получении информации и выборе профессионального пути. Как правило, такой человек хорошо информирован о мире профессий, знает требования профессии к работнику.

2. Предложенный социально-психологический тренинг повышает уровень компетентности социального взаимодействия, а вместе с тем и готовность к выбору профессии. Но для того, чтобы был сделан правильный выбор, тренинга недостаточно, должен быть целый комплекс профориентационных мероприятий.

3. Разработанный тренинг может применяться не только для развития социальной компетентности и готовности к выбору профессии, его можно применять для повышения сплоченности ученического коллектива, для самораскрытия, повышения уверенности в себе и формирования психологической культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Яппарова, Г.М. Игровые технологии как средство формирования социальной компетентности старших дошкольников / Г.М. Яппарова // ДО № 6 «Орман ертегі» [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: <http://km.ru>. – Дата доступа: 15.10.2008.

2. Мачехина, О.Н. Педагогические условия развития социальной компетентности старшеклассников: проектно-контекстный подход / О.Н. Мачехина // [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: <http://www.oot-kaf.ru/mi/machex/avtoref.paf>. – Дата доступа: 23.11.2009.

3. Ряшина, В.В. Ролевые игры как средства развития психологической компетентности в юношеском возрасте / В.В. Ряшина // [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: <http://www.ucheba.ru/referats/6003.html>. – Дата доступа: 15.10.2008.
4. Малинаускас, Р.К. Динамика социально-психологической компетентности студентов педагогических вузов / Р.К. Малинаускас, В.П. Гудонис, Ш.А. Шнирас // Психологический журнал. – 2007. – № 4. – С. 45–51.
5. Учурова, С.А. Развитие социальной компетентности подростков в учебной групповой работе / С.А. Учурова // Известия УрГУ [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: <http://virlib.eunnet.net/> – Дата доступа: 15.10.2008.
6. Куницына, В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимодействие / В.Н. Куницына // Теория и прикладные вопросы психологии / под ред. А.А. Крылова. – Ч. 1. – СПб. : Речь, 1995. – С. 48–59.
7. Андреева, И.Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков / И.Н. Андреева // Женщина. Образование. Демократия : Материалы 5-ой междунар. междисциплин. науч.-практ. конференции 6–7 ноября 2002 г. [Электронный ресурс]. – 2003. – Режим доступа: <http://epolotsk.com/psy/> – Дата доступа: 15.10.2008.
8. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // «КМ Онлайн» [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <http://km.ru/work.php?id=98>. – Дата доступа: 15.10.2008.
9. Кодинцева, Н.М. Опыт создания методики измерения компетентности социального взаимодействия / Н.М. Кодинцева // Психологическая диагностика. – 2006. – № 3. – С. 27–45.
10. Чернявская, А.П. Готовность к выбору профессии / А.П. Чернявская // Профориентационный тренинг для старшеклассников «Твой выбор» / под ред. Н.В. Афанасьевой. – СПб. : Речь, 2007. – 366 с.

Shljomina O.A. Social Competence as Condition of Successful Professional Self-identity in the Period of Adolescence

The author of this article examines the definition «social competence», its functions, structure, creates the portret of a social competent man, emphasizing the fact, that on the social competence depends occupational choice readiness and, on the assumption of that, suggests the author's training for senior pupils «Social competence – the base for a successful occupational choice».

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 19.10.2011

УДК 373 + 373.3

Т.В. Александрович

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье раскрывается сущность и структура творческого потенциала личности, анализируется диалектика социального и индивидуального в детерминации творчества, определяются условия развития творческого потенциала личности. Творческие способности рассматриваются не как редкий дар природы, а как свойство, воспитываемое у каждого человека.

Введение

Динамизм преобразований, происходящих в современном мире, усиливает потребность в гуманизации общества и ответственность образования как гаранта качества жизни человека, а также предъявляет высокие требования к самой личности, к ее способности развиваться в непрерывно изменяющихся условиях. При этом речь идет не столько об освоении возрастающего объема информации, сколько о развитии у субъектов образовательного процесса высших учебных заведений гуманистических ценностных ориентаций, творческого мышления, инновационного поведения. Современный рынок труда заинтересован в таком выпускнике, который умеет самостоятельно, ответственно и творчески решать разнообразные проблемы. Следовательно, перемены в жизни нашего общества невозможны без формирования творческих специалистов, без решения проблем выявления, реализации и повышения их творческого потенциала. Особую актуальность в связи с этим приобретает определение теоретических основ и научно-методического обеспечения развития творческого потенциала личности студента в процессе его профессионального образования.

Теоретико-методологические аспекты развития творческого потенциала личности

Потенциал (от лат. – сила) – в широком смысле слова трактуется как средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии, а также средства, которые могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенной цели. Содержание понятия творческий потенциал личности, его объем, структура в философской и психолого-педагогической литературе раскрывается достаточно разнопланово, противоречиво и недостаточно четко. Рассмотрим некоторые подходы к описанию содержания и структуры творческого потенциала личности.

В философском определении понятие творческий потенциал личности многогранно. Оно трактуется и как одаренность человека, и как способность к активной самореализации, и как стремление к высшим нравственным идеалам.

Анализ психолого-педагогической литературы (А.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Ф. Каптерев и др.) показал, что творческий потенциал рассматривается как проявление внутренней жизни человека в процессе его взаимодействия с природой, социумом и людьми. Понятие творческий потенциал характеризуется как интегрированное образование, отражающее меру возможностей личности, осуществляющей деятельность творческого характера (И.О. Мартынюк, В.Ф. Овчинников), или как совокупность реальных возможностей, умений и навыков, определяющих уровень развития человека (Г.А. Пихтовникова, Л.Н. Москвичева). В.Г. Рындак квалифицирует творческий потенциал как «систему личностных способностей, позволяющих оптимально менять прие-

мы действий в соответствии с новыми условиями, и как интегральную целостность природных и социальных сил человека, обеспечивающих его субъективную потребность в творческой самореализации и саморазвитии» [11, с. 17]. Аналогичным образом определяет творческий потенциал Е.А. Глуховская «Динамическое интегративное личностное свойство (в совокупности личностных способностей, знаний, умений, убеждений, отношений, направленности), определяющее потребность, готовность и возможность творческой самореализации и саморазвития» [1, с. 23].

Довольно часто встречается употребление понятия «творческий потенциал» в качестве характеристики уровня организации (развития) субъекта в том или ином отношении (квалификационно-профессиональном, культурном и т.д.) или интегративной характеристики, отражающей его системное качество. Некоторые исследователи понимают под творческим потенциалом личности «определенный уровень психических возможностей личности, ее внутренней энергии, направленной на ее творческое самовыражение и самоутверждение» [10], способность человека изменять и преобразовать окружающий мир (Б.М. Теплов), интеллектуальную активность человека (Д.Б. Богоявленская).

Наиболее убедительной представляется точка зрения В.Ф. Овчинникова, который определяет творческий потенциал личности в общепсихологическом плане как фонд, совокупность возможностей реализации новых направлений деятельности. Применительно же к конкретному человеку творческий потенциал – это синтетическое качество личности, характеризующее меру ее возможностей ставить и решать новые задачи в сфере своей деятельности, имеющей общественное значение [9].

Рассмотрение вопроса о сущности творческого потенциала является методологической основой для понимания его структуры. Сторонники эмпирического подхода творческий потенциал представляют как перечень «списков качеств», «пакетов качеств», порядок перечисления которых совершенно случайный. Практически все авторы, причастные к такому решению проблемы структуры творческого потенциала личности, речь ведут о составе, а не об иерархии элементов системы творческого потенциала личности и выделяют от 10 до 257 основных креативных качеств:

- способность видеть проблему там, где её не видят другие;
- способность сворачивать мыслительные операции, заменяя несколько понятий одним и используя всё более ёмкие в информационном отношении символы;
- способность применить навыки, приобретённые при решении одной задачи, к решению другой;
- способность к самосовершенствованию;
- избирательный интерес к деятельности;
- увлеченность делом;
- способность воспринимать действительность целиком, не дробя её на части;
- способность легко ассоциировать отдалённые понятия;
- способность памяти выдавать нужную информацию в нужную минуту;
- гибкость, нестандартность мышления;
- способность выбирать одну из альтернатив решения проблемы до её проверки;
- способность включать новые сведения в имеющуюся систему знаний;
- способность видеть вещи такими, какие они есть, выделить наблюдаемое из того, что привносится интерпретацией;
- лёгкость генерирования идей и др.

Вместе с тем на уровне установления иерархии связей между элементами и качествами творческого потенциала мнения исследователей расходятся: различны принципы структурирования, нет единства мнений о механизмах взаимодействия компонентов, качеств, блоков, составляющих эту структуру.

В исследовании В.Г. Рындак творческий потенциал личности представлен взаимосвязью общих способностей, когнитивного и аксиологического компонентов [11]. Н.В. Мартишина творческий потенциал личности педагога рассматривает как многозначную и динамическую характеристику, включающую три дополняющих друг друга компонента – ценностный, когнитивный, деятельностный. Особую роль в педагогической деятельности исследователь отводит ценностному компоненту, подчеркивая, что ценностный компонент «отражает признание творчества как ценности, жизненной необходимости, принятие образов творческих личностей в качестве ориентиров в судьбе и в профессии» [7, с. 48].

В работах других авторов (М.В. Копосова, В.А. Моляко и др.) особая роль отводится подсознательному в процессе развития творческого потенциала человека. Так, М.В. Копосова включает иррациональный компонент в структуру творческого потенциала, сущность которого раскрывает с позиций единства природных и социальных, рациональных и иррациональных, наддеятельностных и деятельностных, объективных и субъективных, преактуальных и постактуальных, внутренних и внешних характеристик [6]. Иррациональный и когнитивный компоненты исследователи выделяют как основу для развития творческого потенциала, что подчеркивает значимость как бессознательных психических процессов, так и сознательных для реализации творческих способностей.

Интересна, на наш взгляд, концепция М.С. Кагана, согласно которой личность получает свою структуру из видового строения человеческой деятельности и характеризуется поэтому пятью потенциалами: гносеологическим, коммуникативным, аксиологическим, художественным и творческим. Творческий потенциал личности определяется полученными ею и самостоятельно выработанными умениями и навыками, способностями к действию, созидательному и (или) разрушительному, продуктивному или репродуктивному, и мерой их реализации в той или иной (или нескольких) сфере труда, социально-организаторской и революционно-критической деятельности [4].

Проведенный теоретический анализ показал, что творческий потенциал представляет собой сложное интегральное образование, которое включает в себя природно-генетический, социально-личностный и логический компоненты, в совокупности, представляющие собой знания, умения, способности и стремления личности преобразовать (улучшить) окружающий мир в различных сферах деятельности в рамках общечеловеческих норм морали и нравственности. Проявившийся в какой-либо сфере деятельности творческий потенциал представляет собой творческие способности личности в конкретном виде деятельности.

Творческий потенциал как сложное личностно-деятельностное образование включает мотивационно-целевой, содержательный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты, отражающие совокупность личностных качеств и способностей, психологических состояний, знаний, умений и навыков, необходимых для достижения высокого уровня его развития.

Мотивационно-целевой компонент отражает личностное отношение к деятельности, выраженное в целевых установках, интересах, мотивах. Он предполагает наличие интереса к определенному виду деятельности; стремления к приобретению общих и специальных знаний, умений и навыков. Представлен внешней мотивацией, обеспечивающей интерес к предмету, и внутренней мотивацией, которая является более значимой для творческой деятельности (мотивация по результату, когда обучающийся ориентирован на результаты деятельности, и мотивация по процессу, когда учащийся заинтересован самим процессом деятельности).

Содержательный компонент включает совокупность знаний, умений, навыков общеобразовательного характера, способствующих решению творческих задач.

Операционно-деятельностный компонент основан на комплексе умений и навыков организации творческой деятельности. Он включает в себя способы умственных действий и мыслительных логических операций, а также формы практической деятельности: общетрудовые, технические, специальные. Данный компонент отражает возможности личности в создании чего-либо нового и направлен на самоопределение и самовыражение в индивидуальной творческой деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент включает внутренние процессы осмысления и самоанализа, самооценку собственной творческой деятельности и ее результатов, оценку соотношения своих возможностей и уровня притязаний в творчестве.

Таким образом, феномен «творческий потенциал» обладает большой информационной емкостью, отражает целостность человека как единство индивидуально-личностного и общественного жизнепроявления и представляет собой сложное личностно-деятельностное образование, отражающее совокупность качеств и способностей, психических состояний, знаний, умений и навыков, компетенций, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации личности в ее будущей профессиональной деятельности и судьбе.

В определении теоретико-методологических оснований исследования творческого потенциала личности нельзя обойти стороной вопрос детерминации творчества. Долгое время в философской и психологической литературе господствовала идея «натурализации» в понимании творческих потенций: мнение, что творческие потенции – «счастливый дар природы», что их можно лишь выявить и усовершенствовать (проблема инсайта-озарения). Наиболее распространены «божественная» и «демоническая» версии атрибуции причины творчества. Так, например, можно привести характерные высказывания писателей и ученых: А. де Виньи: «Я свою книгу не делаю, а она сама делается. Она растет в моей голове как великий плод»; Микеланджело: «Если мой тяжелый молот придает твердым скалам то один, то другой вид, то его приводит в движение рука, которая держит его, направляет и руководит им: он действует под давлением посторонней силы»; В. Гюго: «Бог диктовал, а я писал». Однако, как справедливо указывает Э.В. Ильенков, «мы приписываем, ...независимо от наших усилий, сложившийся талант природе... Идея генетической обусловленности к творческой деятельности – это просто-напросто проекция процента, выражающего известную пропорцию в сфере наличного разделения труда (а тем самым и способностей), на экран ни в чем не повинной биологии» [2].

Очевиден тот факт, что невозможно анализировать проблемы творчества, развития творческого потенциала личности без учета диалектики социального и индивидуального в детерминации творчества. Личность человека, понимаемая как его «социальное лицо», зависит как от интериоризируемых ею общественных отношений и культурных воздействий, так и от личных данных индивида, его индивидуальности. Индивидуальность проявляется в природных задатках, предрасположенности к определенным видам деятельности при различиях в психическом складе. Личность проявляет свою индивидуальность в освоении и развитии культуры общества, нации, этноса, в результате чего и происходит превращение всеобщих (объективированных в продуктах труда) способностей в индивидуальные способности и творчество.

Социализация (включение человека в систему общественных отношений) и индивидуализация (обретение и развитие человеком «я»), проявление всеобщего в единичном, перевод сущностных сил общества в сущностные силы личности) соотносятся как сущность и явление. Явление порождается сущностью и зависит от нее, но в то же время содержит богатство индивидуальных признаков и свойств.

Социализация индивида одновременно выступает и индивидуализацией, процессом формирования его специфических черт, индивидуальности. Социализация не суще-

ствуєт без індывідуальнасці і наадварот. Можна гаворыць о тым, што індывідуалізацыя – гэта канкретная форма сацыялізацыі, а сацыялізацыя – гэта глыбінная форма, садыержанне працэса індывідуалізацыі. Такім абразам, аднасць сацыялізацыі і індывідуалізацыі можна прадставіць як аднасць і процывопаложнасць не толькі сущнасці і явлєня, но і садыержаня і фармы. Гэто аднасць фарміруеця в працэсе учасця лчнсані в многабразных вядох сацыяльнай дєятельнасці, і чєм шырэ круг сацыяльнай дєятельнасці, чєм полнєє развита лчнсань, тєм ярчє праявляеця єє індывідуальнасць.

Как бы нл было высоко значєніє «ансамбля общєственных отнєшеній», образующих сущносць чєловєческого бытія, форма оказываєт – как и во всех других случаях – обралоное вліяніє на садыержаніє, обусловлівая граніцы и возмєжності єго пронікновєнія в єту форму, всегда обладающую спєцифической структурой, небєзразлічной к заплняющему форму садыержанію. В сывязи с єтлм немаловажное значєніє імєют ісслєдованія функціоальной асимметрії чєловєческого мозга, которые показали налічє «індывідуального просранства» и врємєні у каждого чєловєка, обусловлєнного особой структурой єго мозговой ткани.

Установлєно, что два полушарія не просто дублєры: онл выполняюь разные функціи, доплняя друг друга. Мозг рабєтает как єдиноє целєє, но одно из полушарій можєт бьтє отнєсительно главєнствующим. От «правополушарности» (прєобладаніє прєвой снгалъной снстємы) или «левополушарности» (прєобладаніє второй снгалъной снстємы) во многом завснєт соотнєшєніє образно-эмоціоальной и понятіяного в психикє. Прєдставітєлєй «художєственнєго» тлпа отлчачаюь снла, непосрєдствєнность, цєлєстность впєчатлєній, яркость и подвнжность воображєнія, эмоціоальность. «Мыслітєльного» (левополушарного) тлпа характеризуюь склонность к анализу, к снстєматизации, болєє обобщєнному и абстрактному мышлєнію. Открьтлє и ісслєдованіє функціоальной асимметрії полушарій мозга, вьяснєніє єє рєлі в жнзнєдєятельности чєловєка прыводяюь к вывєду о нєобходлмостл направлєнного развнтія, в частнєстл, устранєнія односторонности обучєнія – нєобходлмостл развнтія не толькє лєвополушарное, но и правополушарное мышлєніє.

Унікальность каждого чєловєка не вызываєт сомнєній, но умєніє прєдъявнті сєбя, рассматриваюь каждый момент жнзнл как акт творчєский, позвєляющл саморєализоваться, для многих являєтєя прєблємой. Прєд общєством, снстємой образования стоит заааа прєодолєнія одностороннєго прєклонєнія прєд прлродными особєнностями чєловєка, а также прєодолєнія одностороннєго ігнєрлрования прлродных сывєйств індывіда во імя стєрєотлпного формлрования єднлных соціокультурных качєств у всех люєдєй.

Днאלєктическое соєднєніє общєго и особєнного во імя наиболее полногє раскрьтлєя и развнтія всех індывідуальных возмєжностей чєловєка и одноврємєнно єго всєстороннєє развнтіє должнє бьтє прєтлвєопоставлєно любому одностороннєму подходу. Ідєал состоит, вєрєятно, в том, чтобы каждому чєловєку прєдоставлялась возмєжность вьявнті залєжєнные в нєм прлродные заааа, развнтіє их и рєализоваться.

Развнтію творчєского потенціала будущєго спєціаллста будєт спєсобствєвать осознаніє пєдагогом мєханлзма творчєского мышлєнія. Состояніє творчєского озарєнія – рєзонанс чєловєка с млром. В момент открьтлєя он проявляєтєя в том, что язык субъекта обьєктивнлруется. Нє он гєворлт, а в нєм гєворлт сама рєальность. Творєц влдлт то, что другие не влдлт. Гэто сывєого рєда ясновлдєніє, прлрєчєство. Гэто гносєологический рєзонанс. Восточные мудрєцы гєворяюь дажє о флзическом, энєргєтическом слияннл субъекта с млром.

Важно отлєтлтіє, что максимальное творчєское самовьярєжєніє субъекта соотвєстєвует максимальной обьєктивности подлнннотл рєзулътатов творчєства. Максимум лчнсанного, субъектлвного в творцє снмаєт гэто лчнсанное и даєт обьєктивную кар-

тину мира. При этом творческие акты, научные открытия переделывают и самого творца. Ученый в процессе творчества переживает критические периоды ломки своих взглядов и представлений, этапов кристаллизации своего таланта. Согласно представлениям гештальтпсихологов, имеет место «инсайтная перестройка». Главным в этой перестройке является переход от совокупности отдельных элементов поверхностной структуры к объективно лучшей или адекватной структуре. Из простой структуры вырастает более сложная. Это и есть автопоэзис мысли – центральное понятие концепции У. Матураны [8].

Развитие у человека способности к творчеству в основном определяется тем, в какой среде развивался человек, насколько эта среда стимулировала творчество, поддерживала и развивала индивидуальность человека. Креативная образовательная среда является личностным пространством, индивидуальным для каждого обучающегося, опирающимся на его систему ценностей, мотивов, обладающим способностью к самоорганизации и обеспечивающим всестороннее развитие интеллектуально-творческих способностей.

Образовательное пространство как фактор актуализации творческого потенциала личности имеет следующие характеристики (компоненты):

- существующее в конкретном социуме «место», где не только субъективно задаются множества отношений и связей, но и осуществляются специальные деятельности в различных системах по развитию и социализации индивида;
- внутренне формируемое индивидуальное отношение к образованию, становление которого происходит в индивидуальном опыте каждого;
- образовательные процессы, представляемые как множество индивидуальных форм развития разнообразия образовательных возможностей [3].

Творчески ориентированное образовательное пространство вбирает в себя различные факторы, условия, связи и взаимодействия субъектов образования, множественность отношений и связей, многомерность, одновременность, системность и многоуровневность и имеет следующее содержание:

- 1) здесь осуществляются разнообразные виды деятельности (учебная, игровая, трудовая, коммуникативная, управленческая, инновационная и др.), адекватные изменениям потребностей и способностей личности студента;
- 2) здесь проверяются научные гипотезы, отрабатываются содержание и технологии современного образования;
- 3) это открытая развивающаяся система взаимодействия с учреждениями культуры, образования с целью обогащения возможностей самоопределения личности;
- 4) оно характеризуется современным материально-техническим оснащением учебно-воспитательного процесса в соответствии с условиями и содержанием профессионального образования.

Анализ психолого-педагогических исследований, а также опыт собственный педагогической деятельности позволили выделить требования к образовательной среде вуза, соблюдение которых будет способствовать развитию способности к творчеству, проявлению социальности, духовности человека, его уникальности и неповторимости, которые присущи ему как представителю *Homo Sapiens*:

- 1) отсутствие правил, регламентирующих действия обучающихся, ход их мысли, пути познания; предоставление обучающимся свободы и самостоятельности;
- 2) наличие большой информационной базы, обеспечивающей получение всех необходимых сведений;
- 3) наличие положительных передовых образцов творческой деятельности и возможности оценить её результаты;

4) создание условий для максимального раскрытия творческого потенциала каждого обучающегося в ходе активной поисковой деятельности, стимулированной стремлением добиться высоких результатов;

5) отсутствие ограничений во времени, не позволяющих создать свободную и непринуждённую атмосферу творчества.

Основная цель креативной образовательной среды – «разбудить» в человеке творца и максимально развить в нём заложенный творческий потенциал.

Заклучение

Таким образом, понятие «творческий потенциал» обладает большой информационной емкостью, отражает целостность человека как единство индивидуально-личностного и общественного жизнепроявления и представляет собой сложное личностно-деятельностное образование, отражающее совокупность качеств и способностей, психических состояний, знаний, умений и навыков, компетенций, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации личности в ее будущей профессиональной деятельности и судьбе. Как сложное личностно-деятельностное образование творческий потенциал включает мотивационно-целевой, содержательный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты.

Творческий потенциал не есть что-то изначально данное природой, а свойство, воспитываемое у каждого человека. Проявившийся в той или иной сфере деятельности творческий потенциал представляет собой творческие способности личности в конкретном виде деятельности. Задача педагогики и педагогов состоит в том, чтобы каждому человеку предоставлялась возможность выявить заложенные в нем природные задатки, развить их и реализоваться.

Творческий потенциал личности – свойство, формирующееся по принципу «если – то». Для того чтобы способность к творчеству развивалась как глубинное (личностное), а не только поведенческое (ситуативное) свойство, развитие должно происходить в условиях специально созданной образовательной среды при постоянной активности личности, на основе её саморазвития. Среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, должна обладать высокой степенью неопределенности, потенциальной многовариантностью и принципиальной незавершённостью. Неопределенность мобилизует обучающихся на активный поиск собственных ориентиров, а не на пассивное принятие готовых, многовариантность обеспечивает возможность их нахождения, незавершённость стимулирует развитие воображения, фантазии, проективных начал.

Созданные в психолого-педагогической науке предпосылки послужат основой для моделирования и технологизации процесса развития творческого потенциала личности студента в процессе его профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глуховская, Е.А. Развитие творческого потенциала старшего школьника в учебной деятельности : дис. ...канд. пед. наук: 10.00.01/ Е.А. Глуховская. – Оренбург, 1997. – 18 с.
2. Ильенков, Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М. : Наука, 1991. – 239 с.
3. Ильяшенко, Т.А. Педагогические аспекты развития творческого потенциала школьника в гимназическом образовательном пространстве : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Ильяшенко. – Смоленск, 2008. – 20 с.

4. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М. : Мысль, 1974. – 268 с.
5. Коган, Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. – М. : Мысль, 1984. – 152 с.
6. Копосова, М.В. Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Копосова; Рос. академия образования, НИИ теорет. педагогики и междунар. исследований в образовании. – М., 1994. – 19 с.
7. Мартишина, Н.В. Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога / Н.В. Мартишина // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 49–57.
8. Матурана, У. Древо познания / У. Матурана, Ф. Варела. – М. : Прогресс–Традиция, 2001.
9. Овчинников, В.Ф. Научно-технический прогресс и развитие творческого потенциала работника производства / В.Ф. Овчинников. – Л., 1984.
10. Парыгин, Б.Д. Научно-техническая революция и личность / Б.Д. Парыгин. – М. : Наука, 1998. – 182 с.
11. Рындак, В.Г. Взаимодействие процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя : автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.Г. Рындак; Оренбург. гос. пед. ин-т. – Челябинск, 1996. – 42 с.
12. Сартаков, В.В. Понятие деятельности в философской науке / В.В. Сартаков. – Томск, 1988. – 105 с.

Aleksandrovich T.V. The Development of Student's Creative Personality Potential in the Process of Professional Education: Theoretical and Methodological Aspects

The article discloses the nature and the structure of creative potential of a personality, analyses the dialectics of the social and the individual in the determination of creativity, defines the conditions for the development of the person's creative potential. Creativity is seen not as a rare gift of nature but as ability fostered in every person.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 09.12.2011

УДК 378.037

П.С. Васильков**ДУХОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

Статья посвящена анализу идейно-нравственного фактора в физическом развитии учащейся молодежи. Основой исследования являются результаты социологического мониторинга, которые позволили обнаружить определенные тенденции в формировании физических, социально-психологических и гражданско-патриотических качеств личности. Рассматриваются недостатки в школьной и вузовской системах физического воспитания, комплекс причин, снижающих у молодежи интерес к занятиям физическими упражнениями и спортом; исследуется физическая активность респондентов во внеурочное время; разрабатываются методологические основания физического воспитания. Анализируется сопряженность стихийных и сознательных процессов в физическом развитии личности, их взаимодействие и сбалансированность. Выявляются противоречия между общественными и личными интересами в физическом воспитании учащейся молодежи. Исследуется роль стихийных процессов в физическом развитии личности; ее активность в занятиях физическими упражнениями и спортом во внеурочное время. Обращено внимание на недостатки в пропаганде и агитации здорового образа жизни.

Введение

В условиях транзитивного общества духовный фактор является определяющим в воспитательной процессе учащейся молодежи. Он является ключевой компонентой воспитания в целом и его разновидностей: политического, правового, нравственно-эстетического, гражданско-патриотического и др. Духовность присуща также и физическому воспитанию. К сожалению, как показывает анализ постсоветской научной и учебно-методической литературы по теории и методике физического воспитания и спорта, духовная компонента в ней существенно ослаблена. Причем этот недостаток наблюдается как у отечественных, так и у зарубежных авторов. Духовность в физическом воспитании ими лишь декларируется, фактически же она (осознанно или неосознанно) «вытеснена» из целенаправленного процесса формирования ценностей физической культуры учащейся молодежи.

Исходя из обнаруженных теоретико-методологических упущений в современной научной и учебно-методической литературе, нами был проведен крупномасштабный социологический мониторинг по теме: «Духовная составляющая физического воспитания учащейся молодежи». Общая цель исследования была конкретизирована в следующих задачах: 1) рассмотреть приоритетность здоровья в системе ценностей молодых людей; 2) определить роль физического воспитания в выработке их социально-психологических и гражданско-патриотических качеств; 3) проанализировать сопряженность стихийного и сознательного фактора в физическом воспитании; 4) изучить мотивацию респондентов, занимающихся физическими упражнениями и спортом во внеурочное время.

Гипотеза была сформулирована следующим образом: в физическом воспитании очень ослаблена духовная составляющая.

Опрашивались старшеклассники сельских и городских школ Гомельской, Минской, Могилевской и Витебской областей. Всего было проанкетировано 1 276 респондентов 10 и 11 классов. Гендерная составляющая такова: девушек 61% (784); юношей – 39% (492). Одновременно опрашивались студенты Витебской государственной академии ветеринарной медицины (ВГАВМ). Было проанкетировано 302 респондента 1–4 курсов. Из них: девушки составили 84%; юноши – 16%. Как показывают наши регулярные социологические замеры, женское представительство в них постоянно выше,

чем мужское, что в целом отражает демографическую ситуацию в Республике Беларусь. Всего опрошено 1 578 респондентов. На наш взгляд, количество респондентов позволяет проследить позитивные и негативные тенденции в физическом воспитании учащейся молодежи.

Настоящие социологические замеры свидетельствуют и о том, что в учебных заведениях физическое воспитание не столь действенно и эффективно, как призвано способствовать формированию здорового образа жизни учащейся молодежи, ее физической культуры, в качестве важной компоненты духовности. Для подтверждения сказанного респондентам задавался исходный вопрос: «Вы уверены в нерушимости своего здоровья?». Мнения опрошенных представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение ответов на вопрос «Вы уверены в нерушимости своего здоровья?», %

Варианты ответов	Старшеклассники		Студенты	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
1. Да	37	25	22	20
2. Нет	42	53	49	54
3. Затрудняюсь ответить	21	22	29	26

Как видно из ответов респондентов, у них отсутствует четкое представление о своем здоровье: фактически и старшеклассники, и студенты не задумываются о его значимости и актуальности. Порой неоправданный оптимизм молодых людей выражается в том, что они верят в нерушимость собственного здоровья, которое на уровне обыденного сознания зачастую понимается как вечное, непреходящее, устойчивое анатомо-физиологическое состояние человеческого организма, поэтому нет смысла предпринимать усилия для его укрепления. В тоже время подавляющее большинство опрошенных (таблицы 2, 3) неспособно адекватно оценить свое здоровье.

В этой связи респондентам был задан уточняющий вопрос: «Кто помогает Вам глубже оценить значимость своего здоровья? (возможно несколько вариантов ответа)». Мнения опрошенных представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение ответов на вопрос «Кто помогает Вам глубже оценить значимость своего здоровья? (возможны несколько вариантов ответов)», %

Варианты ответов	Старшеклассники		Студенты	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
1. Телевизионные передачи, пропагандирующие здоровый образ жизни	19	50	9	15
2. Физкультурно-спортивные передачи	31	18	8	7
3. Пресса, радио, Интернет	35	37	11	11
4. Родители, близкие	48	62	33	36
5. Друзья, товарищи	33	33	16	13
6. Тренер-преподаватель	18	10	11	7
7. Преподаватель физкультуры	18	16	11	4
8. Укажите, кто еще	0,2	0,2	1	7

Результаты опроса, представленные в таблице 2, весьма прозрачны: именно родители и близкие помогают детям глубже осознать свое здоровье. Здесь прослеживается определенная тенденция. Как только питомцы покидают родной очаг, степень влияния на них ближайшего окружения неуклонно снижается. Можно предположить, что и духовное воздействие родителей на своих детей существенно ослабевает. Ведь здоровье – это не только анатомо-физиологическая ценность, но и эмоционально-психологическая значимость, морально-волевая устойчивость. Наша гипотеза подтверждается результатами ответов старшеклассников и студентов, процентное соотношение между которыми очень различно. Попадая в новую социальную среду, молодые люди не всегда могут к ней успешно адаптироваться, они порой в ней теряются. Ведь им приходится самостоятельно организовывать свой быт, режим питания, следить за своим здоровьем. Думается, что именно специалисты (и прежде всего преподаватели физкультуры, тренеры-преподаватели, врачи) призваны помочь учащейся молодежи приспособиться к новым бытовым условиям, расписанию учебного процесса, режиму проживания и питания в общежитиях, словом, освоить обновленное социальное и духовное пространство.

К сожалению, и преподаватели, и тренеры-преподаватели в этом направлении явно недорабатывают, причем как среди старшеклассников, так и среди студентов. В графе «Укажите, кто еще» респонденты ответили следующим образом: «собственные размышления», «пример старшего брата», «я сама это осознала», «никто», «мои мысли о будущем», «классный руководитель», «куратор», «преподаватель биологии», «врачи». Ответы старшеклассников и студентов стилистически не обрабатывались. Что настораживает: как свидетельствует проведенный опрос, роль врачей, равно как и значимость тренеров-преподавателей и преподавателей физкультуры, в пропаганде ценности здоровья очень низка. Из общего массива опрошенных респондентов только 9 человек указали на то, что именно врачи помогли им более глубоко осознать свое здоровье. Но ведь кто как не они должны знать проблемы, связанные с состоянием здоровья учащейся молодежи и постоянно вести профилактическую работу.

В свою очередь, упущения в профилактической работе физкультурно-преподавательского корпуса, врачей и др. не позволяют старшеклассникам и студентам осмыслить в полной мере «нездоровые» формы досуга. Об этом убедительно свидетельствуют ответы респондентов на такой актуальный вопрос: «Насколько глубоко Вы осознаете далекие последствия пагубных удовольствий (курение, употребление спиртных напитков, беспорядочные половые связи и др.)?». Мнения опрошенных представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Распределение ответов на вопрос «Насколько глубоко Вы осознаете далекие последствия пагубных удовольствий (курение, употребление спиртных напитков, беспорядочные половые связи и др.)?», %

Варианты ответов	Старшеклассники		Студенты	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
1. Достаточно глубоко	42	46	55	74
2. Приблизительно	32	34	22	14
3. Никогда не задумывался	17	11	9	2
4. Затрудняюсь ответить	9	9	14	10

Из ответов респондентов видно, что по мере взросления увеличивается количество молодых людей, которые довольно четко оценивают пагубность нездоровых форм досуга. Максимальный показатель, свидетельствующий об осознании основных факто-

ров риска для здоровья, мы наблюдаем у студенток ВГАВМ. Это естественно: с возрастом девушки начинают острее ощущать актуальность сохранения своего здоровья, для того чтобы в будущем, создав семью, родить здоровых и полноценных детей.

Вместе с тем цифры свидетельствуют также и о том, что значительное число респондентов лишь приблизительно оценивает здоровьесовредящие факторы либо никогда над этим не задумывалось. Поэтому врачи, тренеры-преподаватели физкультуры, словом, все те, кто непосредственно работает с учащейся молодежью, должны постоянно пропагандировать и разъяснять значимость здорового образа жизни, его духовную ценность.

Поскольку сохранение и укрепление здоровья как важной духовной ценности непосредственно связано с физическим воспитанием, то респондентам задавался соответствующий вопрос: «Удовлетворяют ли Вашим интересам учебные занятия по физкультуре?». Мнения опрошенных представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Распределение ответов на вопрос: «Удовлетворяют ли Вашим интересам учебные занятия по физкультуре?», %

Варианты ответов	Старшеклассники		Студенты	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
1. Да	42	40	67	55
2. Нет	44	40	27	30
3. Затрудняюсь ответить	16	20	6	15

Сравнивая результаты опроса, обозначенные в таблице, можно, во-первых, говорить о существенных различиях между старшеклассниками и студентами в заинтересованности занятиями физическими упражнениями. Во-вторых, среди опрошенных много таких, кто либо недоволен проведением занятий по физической культуре, либо не смог дать на поставленный вопрос внятного ответа. В этой связи респондентам задавался уточняющий вопрос: «Если проведение учебных занятий по физической культуре не удовлетворяют Вашим интересам, то почему? (возможны несколько вариантов ответов)». Мнения опрошенных представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Распределение ответов на вопрос: «Если проведение учебных занятий по физической культуре не удовлетворяют Вашим интересам, то почему? (возможно несколько вариантов ответа)», %

Варианты ответов	Старшеклассники		Студенты	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
1. Учебные занятия по физкультуре проводятся схематично и неинтересно	56	93	39	30
2. Много времени уходит на построение, строевые упражнения, команды	44	48	46	12
3. В зале нет современных спортивных тренажеров	67	95	75	40
4. Недостаточно спортивного инвентаря	42	45	–	6
5. Не учитываются желания и интересы самих учащихся, их анатомо-физиологические задатки	37	61	7,5	9
6. Укажите, что еще	0,2	0,2	0,1	0,1

Значимость цифровых показателей данной таблицы заключается в том, что он позволяет выявить конкретные причины снижения интереса респондентов к занятиям физическими упражнениями. По своему характеру обнаруженные причины можно разделить на три группы: методические, организационные и личностные.

Среди причин методического характера и старшеклассники, и студенты выделили схематизм в проведении занятий (этим особенно недовольны школьники, причем у девушек этот показатель достигает 93%). В графе «Укажите, что еще» они уточнили свою позицию, отметив, что предлагаемые нагрузки не соответствуют их физическим возможностям. Ответы опрошенных свидетельствуют об определенных методических упущениях в физическом воспитании учащейся молодежи.

Причинами организационного характера являются неоправданная трата учебного времени на построения, строевые упражнения и отсутствие современных спортивных тренажеров. Этот показатель является самым высоким в ответах респондентов. Старшеклассники отметили еще и то, что им не хватает спортивного инвентаря. По сути дела, школы испытывают в нем острую потребность.

Среди личностных причин респонденты-старшеклассники обозначили индифферентное отношение преподавателей физической культуры к их анатомо-физиологическим задаткам, и опять-таки самый высокий показатель присущ девушкам. Очевидно, что учителя физической культуры недостаточно учитывают возрастные особенности и анатомо-физиологическую специфику организма старшеклассника.

В целом существуют объективные и субъективные факторы, которые в определенной степени снижают интерес учащейся молодежи к занятиям физическими упражнениями. Но если для реализации объективных факторов необходимы материальные средства, то субъективные во многом зависят от профессионализма преподавателей физкультуры, от того, насколько они владеют инновационными методами и приемами физического воспитания.

В итоге недостатки, обнаруженные в проведении занятий по физической культуре, ослабляют и духовную составляющую физического воспитания учащейся молодежи. Именно об этом говорят ответы респондентов на вопрос: «Способствуют ли учебные занятия физическими упражнениями в выработке у Вас нижеперечисленных социально-психологических и духовно-идеологических качеств? Если да, то каких? (возможны несколько вариантов ответов)» (таблица 6).

Таблица 6 – Распределение ответов на вопрос: «Способствуют ли учебные занятия физическими упражнениями в выработке у Вас нижеперечисленных социально-психологических и духовно-идеологических качеств? Если да, то каких?», %

Варианты ответов	Старшеклассники		Студенты	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
1. Дисциплинированность	30	34	23	15
2. Организованность	41	40	15	19
3. Сила воли	54	58	20	25
4. Ответственность	27	23	13	13
5. Укрепления здоровья для своей будущей профессии	25	20	16	20
6. Готовность к защите своего Отечества	21	0,2	13	8

Данные таблицы позволяют обнаружить определенные упущения в физическом воспитании: занятия физическими упражнениями в основном сориентированы на формирование у современного поколения социально-психологических качеств. Их воспитание у студентов менее эффективно, чем у старшеклассников. Между тем в недалеком прошлом духовная составляющая пронизывала всю систему физического воспитания, основу которого составлял Всесоюзный физкультурный комплекс «Готов к Труд и Обороне» (ГТО). Комплекс ГТО отражал идейно-политическую направленность советской системы физического воспитания. Он способствовал укреплению здоровья, всестороннему развитию советских граждан, успешной их подготовке к трудовой деятельности и защите социалистической Родины.

К сожалению, с распадом СССР и деидеологизацией всех сфер жизнедеятельности общества духовная составляющая физического воспитания (осознанно или неосознанно) была «изъята» из физического воспитания и стала трактоваться редуцированно (упрощенно), подчеркнем еще раз, как выработка двигательных навыков и формирование физических качеств личности. Обывателями занятия физическими упражнениями зачастую понимаются в качестве средства наращивания мышечной массы. Однако аксиоматично, что без духовных ценно невозможно воспитать полноценную личность, которой присущи сила, выносливость, гибкость и другие физические и социально-психологические качества, необходимые в стрессовых ситуациях. Поэтому преподаватели физической культуры, тренеры-преподаватели, учителя допризывной подготовки должны неуклонно разъяснять молодежи, что сохранение и укрепление здоровья это не только самоцель и самооценность, но очень важный фактор (ресурс) эффективной жизнедеятельности Республики Беларусь, ее процветания и национальной безопасности.

Исследовав сознательную составляющую физического воспитания, мы решили также проанализировать и его стихийную компоненту, то есть физическую активность и старшеклассников, и студентов во внеурочное время. В этой связи им были заданы следующие вопросы: «Занимаетесь ли Вы во внеурочное время физическими упражнениями и спортом?» (Блок А); «Если занимаетесь, то как часто?» (Блок Б). Мнения опрошенных представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Распределение ответов на вопросы: «Занимаетесь ли Вы во внеурочное время физическими упражнениями и спортом?», (Блок А); «Если занимаетесь, то как часто?» (Блок Б), %

Блок А

Варианты ответов	Старшеклассники		Студенты	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
1. Да	75	64	69	57
2. Нет	25	36	31	43

Блок Б

Варианты ответов	Старшеклассники		Студенты	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
1. Практически ежедневно	27	15	9	26
2. 3–4 раза в неделю	29	22	47	21
3. 1–2 раза в неделю	35	43	38	34
4. 1–2 раза в месяц	9	20	6	19

Ответы респондентов свидетельствуют о том, что абсолютное большинство юношей и девушек занимаются во внеурочное время физическими упражнениями спортом. Данные таблицы примечательны тем, что они позволяют высветить актуальность их физической активности. Причем, если частота занятия у юношей 10 и 11 классов выше, чем у девушек, то у студентов, напротив: у девушек выше, чем у юношей. По сути дела, ежедневная физическая активность есть не что иное, как регулярное выполнение физической зарядки. Она значима тем, что позволяет молодым людям уже с утра взбодриться, «стряхнуть» с себя сон и активно включиться в учебную деятельность. К сожалению, потребность в физической зарядке имеет лишь для незначительное число старшеклассников и студентов. А, как известно, потребность есть источник активности личности, ее важный побудительный мотив. Думается, преподавателям физической культуры следует более целенаправленно разъяснять и пропагандировать эту важную стихийную составляющую физического воспитания. Пропаганда будет эффективной и действенной тогда, когда простая физическая зарядка (система несложных физических упражнений) превратится для учащейся молодежи в ежедневную необходимость, в сознательную компоненту здорового образа жизни.

Отметим, что частота занятий физическими упражнениями 1–2 раза в месяц неаффективна и пользы для здоровья не приносит. Об этом также следует говорить молодежи преподавателям физической культуры и тренерам-преподавателям.

Предыдущие ответы респондентов обусловили следующий вопрос: «Где Вы занимаетесь физическими упражнениями и спортом? (возможны несколько вариантов ответов)». Мнения опрошенных представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Распределение ответов на вопрос: «Где Вы занимаетесь физическими упражнениями и спортом? (возможны несколько вариантов ответов)», %

Варианты ответов	Старшеклассники		Студенты	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
1. В общежитии (в фойе, в комнате)	–	–	14	20
2. На стадионе	48	38	9	4
3. В парковой зоне	13	13	14	14
4. В спортивных секциях	49	30	15	11
5. В физкультурно-оздоровительном комплексе	13	16	1,5	4
6. В фитнес-клубе	15	31	1,5	2
7. В ледовом дворце	0,7	0,8	3	6
8. В школьных спортивных залах, в спортивных залах ветакадемии	1	1	30	20
9. Где еще, укажите	0,2	0,6	0,1	0,2

Как видно из ответов старшеклассников, наиболее доступным местом для занятий физическими упражнениями являются стадион и спортивные секции. Студенты же наиболее удобными помещениями для проявления своей физической активности считают общежития и спортивные залы ветеринарной академии, которые непосредственно расположены в студенческом городке.

В отличие от студентов у старшеклассников значительно выше процент посещающих фитнес-клубы, которые привлекают, как они указывали в ходе бесед, своей доступностью, возможностью улучшить фигуру, осанку, развить физические качества. К сожалению, (сошлемся на мнение старшеклассников) количество фитнес-клубов ограничено и не всегда есть возможность оплатить абонемент.

Заключение

1. Учебные заведения как социальные институты недостаточно эффективно пропагандируют и формируют у современной молодежи ценность здоровья, которая является важной духовной составляющей здорового образа жизни. В процессе физической социализации старшеклассников и студентов стихийная компонента выступает в качестве определяющей по отношению к сознательной. Школьное и вузовское физическое воспитание не способствует выработке на должном уровне у молодых людей приоритетов физической культуры. Учащаяся молодежь стремится самостоятельно удовлетворить свои физические и духовно-психологические потребности и интересы.

2. В физическом воспитании старшеклассников и студентов существенно ослаблена духовная составляющая: физические и социально-психологические качества личности формируются, по сути дела, в отрыве от ее гражданско-патриотических ценностей.

3. Несмотря на то, что подавляющее большинство старшеклассников и студентов и занимаются во внеурочное время физическими упражнениями и спортом, тем не менее для многих это еще не является потребностью. Преподаватели физкультуры, тренеры-преподаватели, учителя допризывной подготовки, врачи недостаточно эффективно пропагандируют такой важный компонент физической культуры, как физическая зарядка, выполнение которой не требует больших усилий.

4. Администрации учебных заведений следует более эффективно использовать во внеурочное время стадионы и спортивные залы для проведения физкультурных и спортивных вечеров, спортландий, дней здоровья и спорта и т.д.

Таким образом, только применяя инновационные методы и формы физического воспитания, можно сформировать у современного поколения ценности здорового образа жизни, укрепить его здоровье, которое является одним из ключевых факторов национальной безопасности Республики Беларусь.

Vasilkov P.S. Spiritual Constituent of Physical Training Education of Students

The article is devoted to the analysis of an ideologically-moral factor in physical development of studying youth. A research basis is the results of sociological monitoring which have allowed finding out certain tendencies in formation of physical, socially-psychological and civil-patriotic qualities of a person. The disadvantages of school and high school systems of physical training, a complex of the reasons for reducing the youth interest in physical exercise activities and sports are considered; physical activity of respondents during off-hour time is investigated; the methodological bases of physical training are developed. The conjugation of spontaneous and conscious processes in physical development of a person, their interaction and equation is analyzed. The contradictions between public and personal interests in physical training of studying youth come to light. The role of spontaneous processes in physical development of a person; its activity in physical exercises and sports during off-hour time is investigated. The disadvantages of teaching and agitation of a healthy way of life are found out.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 21.10.2010

УДК 378(476)

В.В. Хитрюк, Н.С. Троцкая**СУБЪЕКТНОСТЬ И ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ**

В статье рассматривается взаимосвязь между субъектностью как личностным качеством будущих педагогов и их инклюзивной готовности посредством анализа структурных составляющих и характеристик выделенных феноменов. Сделан вывод о детерминированности инклюзивной готовности будущих педагогов уровнем сформированности качеств и характеристик субъектности. Определена дефиниция «инклюзивная готовность будущих педагогов». Приведен анализ результатов эмпирического исследования сформированности отдельных субъектных предпосылок инклюзивной готовности.

Введение

Образовательная интеграция как форма, условие, среда совместного обучения детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников сегодня характеризует развитие системы образования во многих странах, в том числе и Республики Беларусь. Условия интегрированного обучения и воспитания, являясь специфическими и новыми для профессиональной деятельности «обычных» педагогов на любом уровне образования, определяют особые требования к содержанию, характеру их профессиональной готовности и подготовки, а также к их профессионально-личностным качествам, среди которых значимое место занимает субъектность. Инклюзивная готовность будущего педагога рассматривается нами в рамках профессионально-педагогической готовности и определяется как установка на педагогическую деятельность в условиях образовательной интеграции (инклюзивного образования), которая носит длительный характер и трансформируется в интегральное качество личности. Для возникновения такой установки необходимо формирование соответствующей направленности личности будущего педагога, его субъектности как личностного качества.

В этой связи изучение взаимосвязи субъектности и инклюзивной готовности приобретает особую актуальность, так как сам педагог рассматривается как субъект собственной профессиональной деятельности в «иных» условиях.

Результаты исследования и их обсуждение

В философском смысле под субъектностью понимают системное качество личности, проявляющееся при взаимодействии субъекта с различными вещами. С.Л. Рубинштейн указывает, что субъектность проявляется не столько в познавательном и деятельностном отношении к миру, сколько в отношении к другим людям [1]. Личностные свойства отражают позицию человека в обществе и степень приобщенности его к миру человеческой культуры. Выход личности с уровня «Я – общество» на уровень «Я – Ты», открытие Другого как личности, способность строить отношения с Другим предполагают качественно новый уровень развития человека как личности, а именно его субъектности.

Понимание субъекта в философии и психологии связывается с наделением человеческого индивида качествами активности, самостоятельности, умения осуществлять специфически человеческие формы жизнедеятельности, прежде всего предметно-практической деятельности. Субъектность человека безотносительно к какой-либо профессиональной деятельности исследуется многими философами и психологами (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломинский, А.Н. Леонтьев, А.К. Осницкий, В.А. Пет-

ровский, В.И. Слободчиков, П.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.). В зарубежной психологии субъектность изучается в рамках гуманистического направления (К. Роджерс, А. Маслоу) и философии экзистенциализма (С. Кьеркегор, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр).

Субъектность как педагогический феномен представляет собой аксиологическую характеристику личности, раскрывающуюся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения и жизнотворчества студента, независимо от направления выбранной профессиональной специализации [2]. Стремление выразить себя в профессионально-педагогической деятельности – основная потребность педагога как субъекта. Различные аспекты субъектности педагога в профессиональной деятельности рассматриваются в работах Л.И. Анциферовой, А.Г. Асмолова, А.В. Брушлинского, Е.Н. Волковой, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, С.С. Кашлева, А.К. Осницкого, В.А. Петровского, А.Б. Серых, В.И. Слободчикова, В.А. Татенко, Г.А. Цукермана, Т.Н. Щербаковой, И.С. Якиманской и др.

Категория «субъектность педагога» имеет различные толкования и понимание в работах исследователей: «профессиональная компетентность педагога» [3]; «система педагогических способностей» [4]; активность, определяющаяся в системе отношений, интегративное свойство личности педагога, складывающееся из его психофизиологических свойств (задатков), его способностей, направленности и других личностных свойств и профессиональной компетентности (профессионально-педагогические и предметные знания и умения) [5]; личностное образование, интегрирующее в себя все свойства и качества педагога, обуславливающие успешность педагогической деятельности [6]; одна из системных характеристик деятельности, детерминированная структурой мотивации [7; 8]; интегратор профессиональных способностей человека, обеспечивающий возможность выполнения им профессиональных требований на высоком уровне качества [9].

Сущность феномена субъектности раскрывается содержанием отдельных его характеристик (уровневость: субъектные свойства появляются только на определенном уровне развития и определяются балансом процессов экстернизации и интериоризации; креативность: деятельность субъекта носит преобразующий характер; проявляется по отношению к людям и др.), сторон (активность, саморегуляция, субъектное отношение и субъектный опыт), а также ведущих атрибутивных характеристик (эмпатия, рефлексия, самоактуализация, творчество и др.) и сущностных свойств (самодетерминация (самопричинение), самоорганизация (самоупорядочивание), саморазвитие (самопостроение)) [10].

Одной из важнейших индивидуально-личностных особенностей будущих педагогов, необходимых для работы в классах интегрированного обучения и воспитания, является способность к саморазвитию, самообразованию, которая тесно сопряжена со способностью субъекта соотносить свои возможности и индивидуальные особенности с характером решаемых задач. Способность саморегуляции заключается в обращении сознания вовне, возможности осознанного целеполагания, детерминирующего способ и направленность действий субъекта на объект, обращении сознания внутрь, к самому действующему субъекту, к его способности самосознания [11]. В ранее проведенных нами исследованиях было выявлено, что между показателями способностей к саморазвитию и самообразованию студентов и показателями интернальности – экстернальности имеется прямая и высокая степень корреляции: чем выше показатель интернальности у студентов, тем выше у них способность к саморазвитию и самообразованию.

Среди ведущих атрибутивных характеристик субъектности будущего педагога следует выделить эмпатию, рефлексивность, самоактуализацию, творчество [11].

В формате нашего исследования особый интерес привлекает эмпатия. Зарубежные исследователи (А. Маслоу, К. Роджерс) в контексте гуманистической психологии отмечают, что эмпатия выступает механизмом взаимодействия, взаимовлияния и взаимопо-

нимания в процессе общения; это ключевой процесс не только в преподавательской, но и во всех других видах деятельности, связанной с воздействием на людей [12; 13].

В отечественной науке феномен эмпатии рассматривается в различных аспектах:

1) способность индивида эмоционально отзываться на переживания другого (эмоциональное проникновение, вчувствование в собеседника, установление эмоциональной идентификации, сонастроенность на единую эмоциональную волну, выражение сопереживания, сочувствия и соучастия собеседнику);

2) процесс безоценочного сопереживания одного человека реальным и актуальным переживаниям другого;

3) профессионально-значимое качество личности (понимание ребенка, принятие ребенка таким, какой он есть, признание ребенка как партнера в образовательном взаимодействии, сочувствие и сопереживание ребенку);

4) свойство личности, проявляющееся в ситуациях межличностного общения.

Итак, под субъектностью педагога мы понимаем профессионально-личностное качество, констатирующее высший уровень профессионального развития его личности и профессионально-педагогической деятельности, формирование которого оказывается непосредственно связанным с профессионально-педагогической готовностью.

Анализ литературных источников обнаружил различные подходы исследователей в определении сущности профессионально-педагогической готовности: внутренний потенциал личности, оказывающий влияние на эффективность деятельности; избирательная направленность, настраивающая личность на будущую деятельность; синтез свойств личности; интегральное умение педагогически мыслить и действовать; особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение; категория теории деятельности (состояние) как результат процесса подготовки, установка на что-либо сложное личностное новообразование; многоплановая, многоуровневая структура качеств, свойств, состояний, которые в своей совокупности позволяют субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность; психологическое условие успешности выполнения деятельности; избирательная активность, настраивающая организм, личность на будущую педагогическую деятельность. Инклюзивную готовность мы рассматриваем в формате общей профессионально-педагогической готовности и понимаем ее как установку на педагогическую деятельность в условиях образовательной интеграции (инклюзивного образования), которая носит длительный характер, трансформируется в интегральное качество личности и позволяет успешно реализовывать профессиональные и научно-педагогические компетенции.

Ранее проведенные исследования показали, что структурно-содержательная основа профессионально-педагогической готовности будущих педагогов для работы в условиях образовательной интеграции (инклюзивная готовность), включает следующие компоненты:

1) информационный (компетентностный) – обладание соответствующей композицией профессиональных знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций;

2) эмпатический (эмоционально-нравственный) – умение эмоционально правильно реагировать на реальные педагогические ситуации на основе знания и выполнения нравственных норм и правил, действенно сопереживать ребенку с особенностями психофизического развития;

3) мотивационный (установочно-поведенческий) – наличие психологической настроенности на работу с «особым» ребенком и построение адекватной модели профессионального поведения;

4) действенно-оценочный – опираясь на субъективную успешность ребенка, умение использовать вариативные оценки, побуждающие его к дальнейшему взаимодействию с педагогом;

5) рефлексивно-коррекционный – владение знаниями и умениями проводить рефлексию и коррекцию собственной профессиональной педагогической деятельности;

6) коммуникативный – владение приемами эффективного общения с ребенком независимо от наличия или отсутствия нарушения развития.

Сопоставление содержательных компонентов и характеристик субъектности инклюзивной готовности приводит к пониманию существующей взаимосвязи и детерминированности выделенных феноменов. Индивидуально-личностные качества будущих педагогов, особенности их переживаний (эмпатические качества), волевых проявлений, познавательной деятельности, их способности к саморазвитию и самообразованию могут служить показателями уровня сформированности их субъектности, с одной стороны, и характеризовать готовность к профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной интеграции (инклюзивную готовность), – с другой. В этой связи уместно говорить о субъектных предпосылках формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, определяющих взаимосвязь и взаимообусловленность изучаемых феноменов.

С целью определения сформированности субъектных предпосылок инклюзивной готовности будущих педагогов было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 100 студентов III и IV курсов педагогического факультета учреждения образования «Барановичский государственный университет».

В качестве диагностического инструментария использовались методики: «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» (В.И. Андреев), «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко), тест «Исследование уровня субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд), ориентировочная анкета (В. Смекалова и М. Кучера), анкета-опросник, раскрывающая отдельные позиции готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции. Надежность и достоверность полученных результатов исследования подтверждаются теоретико-методологической обоснованностью научных предположений, возможностью экспериментальной проверки полученных данных, статистической обработкой результатов с использованием компьютерной программы «Statistica 6.0» (описательная статистика, определение различий по t-критерию Стьюдента).

Изучение способности студентов к саморазвитию и самообразованию (методика «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» В.И. Андреева) дает представление о способности субъекта к саморегуляции, способности соотносить возможности и индивидуальные особенности с характером решаемых задач, что, безусловно, может рассматриваться как субъектная предпосылка готовности. Количественный анализ полученных результатов размещен в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Оценка способностей студентов 3 курса к саморазвитию и самообразованию, (N=50)

Уровни	Выборка, %	Критерий <i>t</i> (по Стьюденту)	Вероятность ошибки, <i>P</i>
Высокий	–	–	–
Средний	44	6,27	<0,001
Низкий	56	7,98	<0,001

Таблица 2 – Оценка способностей студентов 4 курса к саморазвитию и самообразованию, (N=50)

Уровни	Выборка, %	Критерий <i>t</i> (по Стьюденту)	Вероятность ошибки, <i>P</i>
Высокий	2	1,01	>0,05
Средний	40	5,77	<0,001
Низкий	58	8,31	<0,001

Количественные показатели полученных результатов свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности способности будущих педагогов к саморазвитию и самообразованию, а также незначительной динамике изменений от курса к курсу, что определяет целесообразность создания педагогических условий (содержание образования, используемые технологии и методы обучения, роль практического обучения), способствующих саморазвитию и самообразованию будущих педагогов.

Тест «Исследование уровня субъективного контроля» (Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд) позволяет выявить тип самоконтроля (интернальный тип, экстернальный тип) по 7 шкалам: общей интернальности, интернальности в области достижений, неудач, производственных, семейных отношений, в сфере здоровья и болезни (таблицы 3, 4).

Данные исследования свидетельствуют о преобладании у студентов внешнего типа контроля над соответствующими ситуациями по шкалам общей интернальности (70% испытуемых 3 курса и 68% 4 курса); интернальности в области достижений (56% испытуемых 3 курса и 60% 4 курса); неудач (по 80% студентов 3 и 4 курсов); деловых отношений (56% и 58% испытуемых 3 и 4 курсов соответственно); в отношении здоровья и болезни, в сфере семейных отношений, а также преобладание внутреннего типа контроля – по шкале интернальности в области межличностных отношений (60% испытуемых 3 курса и 50% 4 курса).

Таблица 3 – Типы субъективного контроля студентов 3 курса, (N=50)

Шкалы и тип контроля	Выборка, %	Критерий <i>t</i> (по Стьюденту)	Вероятность ошибки, <i>P</i>
<i>Общая интернальность</i>			
Внутренний	30	4,63	<0,001
Внешний	70	10,80	<0,001
<i>Интернальность в области достижений</i>			
Внутренний	44	6,27	<0,001
Внешний	56	7,98	<0,001
<i>Интернальность в области неудач</i>			
Внутренний	20	3,54	<0,001
Внешний	80	14,14	<0,001
<i>Интернальность в сфере семейных отношений</i>			
Внутренний	30	4,63	<0,001
Внешний	70	10,80	<0,001
<i>Интернальность в деловых отношениях</i>			
Внутренний	44	6,27	<0,001
Внешний	56	7,98	<0,001

Продолжение таблицы 3

<i>Интернальность в межличностных отношениях</i>			
Внутренний	60	8,66	<0,001
Внешний	40	5,77	<0,001
<i>Интернальность в отношении здоровья</i>			
Внутренний	30	4,63	<0,001
Внешний	70	10,80	<0,001

Таблица 4 – Типы субъективного контроля студентов 4 курса, (N=50)

<i>Шкалы и тип контроля</i>	<i>Выборка, %</i>	<i>Критерий t (по Стьедту)</i>	<i>Вероятность ошибки, P</i>
<i>Общая интернальность</i>			
Внутренний	32	4,85	<0,001
внешний	68	10,31	<0,001
<i>Интернальность в области достижений</i>			
Внутренний	40	5,77	<0,001
Внешний	60	8,66	<0,001
<i>Интернальность в области неудач</i>			
Внутренний	20	3,54	<0,001
Внешний	80	14,14	<0,001
<i>Интернальность в сфере семейных отношений</i>			
Внутренний	28	4,41	<0,001
Внешний	72	11,34	<0,001
<i>Интернальность в деловых отношениях</i>			
Внутренний	42	6,02	<0,001
Внешний	58	8,31	<0,001
<i>Интернальность в межличностных отношениях</i>			
Внутренний	50	7,07	<0,001
Внешний	50	7,07	<0,001
<i>Интернальность в отношении здоровья</i>			
Внутренний	32	4,85	<0,001
Внешний	68	10,31	<0,001

Анализ полученных результатов показал: многие будущие педагоги считают себя в силах контролировать неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, но в то же время уверены, что происходящие с ними события, их успехи и неудачи мало зависят от них самих, являются результатом внешних сил, обстоятельств, таких как везение, случайность, давление окружающих и т.д. Следует отметить, что в выделяемых выборках прослеживается неярко выраженная тенденция в соотношении типов контроля в пользу приращения (увеличения количествен-

ных показателей) внутреннего контроля. Это обстоятельство может свидетельствовать о некоторой динамике в изменении отношения к себе, своей роли и ответственности.

Методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко) позволяет оценить уровень развития эмпатии (высокий, средний, низкий), который определяется суммой показателей следующих параметров в структуре эмпатии: рациональный, эмоциональный, интуитивный каналы; установки, способствующие или препятствующие эмпатии; проникающая способность в эмпатии; идентификация. Полученные результаты отражены в таблицах 5 и 6.

Настораживает тот факт, что для обеих выборок испытуемых (студентов 3 и 4 курсов) высокий уровень проявления эмпатических способностей не характерен. Преобладание низкого уровня эмпатии свидетельствует о недостаточном личностном росте и отсутствии стремления к самоактуализации у будущих педагогов. Показательным является сохранение тенденции, подтверждающей изменения изучаемого качества от курса к курсу (средний уровень: 20% и 24%; низкий уровень: 80% и 76% соответственно выборкам студентов 3 и 4 курсов).

Таблица 5 – Уровни эмпатических способностей студентов 3 курса, (N=50)

Уровень эмпатии	Выборка, %	Критерий <i>t</i> (по Стьюденту)	Вероятность ошибки, <i>P</i>
Высокий	–	–	–
Средний	20	3,54	<0,001
Низкий	80	14,14	<0,001

Таблица 6 – Уровни эмпатических способностей студентов 4 курса, (N=50)

Уровень эмпатии	Выборка, 4 курс, %	Критерий <i>t</i> (по Стьюденту)	Вероятность ошибки, <i>P</i>
Высокий	–	–	–
Средний	24	3,97	<0,001
Низкий	76	12,58	<0,001

«Ориентировочная анкета» (В. Смекалов, М. Кучер) предназначена для определения социально-психологических предпосылок избирательного предпочтения того или иного стиля педагогической деятельности. Способ реагирования обследуемого на требования, предъявляемые будущей работой, и на требования, предъявляемые к коллегам, зависит от того, какие виды удовлетворения (вознаграждения) он ожидает от работы. С другой стороны, в зависимости от того, что дает ему чувство удовлетворения в работе, различают три вида ожиданий, в большинстве случаев исключаящих друг друга: сделать и закончить работу, установить взаимопонимание с коллегами (таблицы 7, 8).

Таблица 7 – Выбор студентами 3 курса стиля педагогической деятельности, (N=50)

Направленность	Выборка, %	Критерий <i>t</i> (по Стьюденту)	Вероятность ошибки, <i>P</i>
«S» (Пик по 1-й субшкале ОА))	64	9,43	<0,001
«I» (Пик по 2-й субшкале ОА))	14	2,85	<0,01
«T» (Пик по 3-й субшкале ОА))	22	3,76	<0,001

Таблица 8 – Выбор студентами 4 курса стиля педагогической деятельности, (N=50)

Направленность	Выборка, %	Критерий <i>t</i> (по Стьюденту)	Вероятность ошибки, <i>P</i>
«S» (Пик по 1-й субшкале ОА))	68	10,31	<0,001
«I» (Пик по 2-й субшкале ОА))	12	2,61	<0,01
«T» (Пик по 3-й субшкале ОА))	20	3,54	<0,001

Результаты исследования свидетельствуют о том, что большинство студентов (64% 3 курса, 68% 4 курса) имеют «S»-направленность (на себя), отличаются мотивами собственного благополучия, стремлением к престижу и превосходству, чаще всего заняты собой, своими переживаниями, мало обращают внимания на потребности своих учеников. В педагогической работе прежде всего им важны возможности удовлетворения своих притязаний вне зависимости от интересов школы, что делает их условно профнепригодными для работы в системе образовательной интеграции. «T»-направленность имеют 22% испытуемых 3 курса и 20% 4 курса. Их отличает преобладание мотивов, связанных с достижением учебной группой поставленной цели; они успешно справляются с организацией ученического коллектива на уроке, ориентированы на результат, могут работать интенсивно и увлеченно, используют различные педагогические технологии, однако с учениками держаться строго и официально. Направленность на взаимные действия выявлена у 14% испытуемых 3 курса и у 12% 4 курса. Они ориентированы на развитие, уступают давлению школьного коллектива и испытывают трудности в организации работы целого класса на уроке; проявляют искренний интерес к личности учеников, их чувствам и переживаниям, могут менять ход урока в зависимости от состояния, настроения детей, складывающейся ситуации, проявляют интерес к развитию совместной деятельности. Студенты, ориентированные на развитие и на результат, готовы для работы в условиях образовательной интеграции.

Анкета «Представления об образовательной интеграции», предназначена для выявления уровня сформированности представлений будущих педагогов об образовательной интеграции. Количественные показатели представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Характер представлений студентов 3 и 4 курсов об образовательной интеграции, (N=100), %

№	Вопросы	Ответ	3 курс, (N=50)	4 курс, (N=50)
1	Подготовка педагога к работе в условиях образовательной интеграции – очень важная задача	да	100,0	100,0
		нет	–	–
2	Проблема интегрированного обучения и воспитания никак не касается педагогов общеобразовательных учреждений: это круг вопросов учителей-дефектологов	да	60,0	36,0
		нет	40,0	64,0
3	Я брезгливо отношусь к детям с особенностями психофизического развития	да	30,0	10,0
		нет	70,0	90,0
4	Я сочувствую детям с особенностями психофизического развития и их родителям	да	90,0	88,0
		нет	10,0	12,0
5	Интегрированное обучение и воспитание – попытка следовать моде, подражая западным странам	да	60,0	42,0
		нет	40,0	58,0

Продолжение таблицы 9

6	Я не хочу работать с детьми с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции, потому что нет уверенности в своих силах	да	70,0	74,0
		нет	30,0	26,0
7	В вузе я получил(а) достаточно знаний для работы с детьми в классе интегрированного обучения и воспитания	да	90,0	32,0
		нет	10,0	68,0
8	Я не считаю проблему интегрированного обучения и воспитания важной для нашего общества	да	30,0	22,0
		нет	70,0	78,0
9	Я позитивно отношусь к самой возможности работать в учреждении образования интегрированного типа	да	70,0	68,0
		нет	30,0	32,0
10	Подготовка педагогов в вузе не позволяет качественно работать с детьми с особенностями психофизического развития	да	90,0	84,0
		нет	10,0	16,0
11	Я считаю, что профессиональная компетентность каждого педагога должна включать подготовку к работе в условиях образовательной интеграции	да	100,0	94,0
		нет	–	6,0
		нет	–	12,0
12	Совместное обучение детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников поможет последним в развитии терпимости и сострадания	да	90,0	80,0
		нет	10,0	20,0
13	Интегрированное обучение и воспитание скорее будет формировать озлобленность у нормально развивающихся детей	да	40,0	32,0
		нет	60,0	68,0
14	Интегрированное обучение и воспитание скорее будет способствовать отставанию в развитии нормально развивающихся детей	да	50,0	52,0
		нет	50,0	48,0
15	Педагогу класса интегрированного обучения и воспитания в работе с родителями детей с особенностями психофизического развития следует обращать внимание на результаты учебных достижений их детей по сравнению с другими	да	70,0	68,0
		нет	30,0	32,0
16	Педагогу, работающему в условиях образовательной интеграции, следует быть предельно тактичным	да	80,0	94,0
		нет	20,0	6,0
17	Педагогу следует активно формировать межличностные отношения между детьми с ОПФР и их нормально развивающимися сверстниками	да	100,0	86,0
		нет	–	14,0
18	Для успешной работы в условиях образовательной интеграции следует быть сострадательным человеком	да	80,0	74,0
		нет	20,0	26,0
19	Самым важным в работе педагога в классе интегрированного обучения и воспитания является знание психолого-педагогической характеристики детей с ОПФР	да	100,0	100,0
		нет	–	–

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что студенты как 3-го, так и 4-го курсов осознают значимость подготовки педагога к работе в условиях образовательной интеграции (100%), необходимость овладения специальными знаниями, профессиональными компетенциями, необходимыми в работе с «особыми» детьми. Кроме того, очевидна позитивная динамика в изменении отношения студентов по ряду позиций под влиянием освоения содержания педагогического образования (некомплиментарное отношение к детям с ОПФР: 30% и 10% соответственно группам студентов 3 и 4 курсов; тактичность как требование к поведению педагога: 80% и 94% соответственно; проблему интегрированного обучения и воспитания считают не только объектом деятельности учителей-дефектологов 60% и 36% соответственно). Однако не может не настораживать и тот факт, что, высказывая свое отношение по ряду позиций, студенты продемонстрировали недостаточно сформированную субъектность и готовность к работе в условиях образовательной интеграции. Так, 60% и 42% опрошенных студентов 3 и 4 курсов соответственно считают внедрение моделей интегрированного обучения и воспитания попытками следовать моде; 70% и 74% (3 и 4 курс соответственно) не высказывают желания работать в классах (группах) интегрированного обучения и воспитания, поскольку не чувствуют уверенности в своих силах; 90% и 84% (3 и 4 курс соответственно) считают, что профессиональная подготовка педагогов в учреждении высшего образования не позволяет качественно работать с детьми с особенностями психофизического развития; 50% и 52% соответственно считают, что интегрированное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников будет способствовать отставанию последних, а 60% и 68% опрошенных студентов 3 и 4 курсов полагают, что интегрированное обучение и воспитание скорее будет формировать озлобленность у нормально развивающихся детей.

Заключение

Взаимосвязь субъектности как качества личности и инклюзивной готовности определяется содержанием компонентов и характеристик рассматриваемых феноменов и проявляется в характере субъектных предпосылок формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. Инклюзивная готовность будущего педагога является установкой на педагогическую деятельность в условиях образовательной интеграции (инклюзивного образования), которая носит длительный характер и трансформируется в интегральное качество личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
2. Ольховая, Т.А. Становление субъектности студентов как параметр качества современного университетского образования / Т.А. Ольховая // Электронное научное издание «Аксиология и инноватика образования» [Электронный ресурс]Р – режим доступа:<http://www.universitys.ru>. – Дата доступа: 15.10.2011.
3. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
6. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога (теория и практика) : дис. ... д-ра. пси-

хол. наук: 19. 00. 07 / Е.Н. Волкова. – М., 1998. – 308 л.

7. Асмолов, А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора – к диагностике развития) / А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 6–13.

8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл; Академия, 2004. – 352 с.

9. Маркелова, Т.В. Субъектность как фактор успешности педагогической деятельности офицера вооруженных сил : дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 / Т.В. Маркелова. – Н. Новгород : Изд-во НИРО, 2000. – 200 л.

10. Серых, А.Б. Психологические основания подготовки к работе с виктимными детьми : дис. ... д-ра психол. наук: 19. 00. 07 / А.Б. Серых. – Калининград, 2005. – 356 л.

11. Кашлев, С.С. Учитель как субъект эколого-педагогической деятельности / С.С. Кашлев. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 1999. – 143 с.

12. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 109–121.

13. Rogers, C.R. Freedom to Learn for the 80's. / C.R. Rogers. – Columbus – Toronto – London – Sydney, 1971. – 312 p.

Khitrak N.S., Trotskaya V.V. Subjectivness and Inclusive Readiness of Future Pedagogues: about their Interconnection

The authors study interconnection between subjectivness as a personal quality of future pedagogues and their inclusive readiness through the analysis of the structural components and the characteristics of the specified phenomena. The conclusion is made about the determination of inclusive readiness of future pedagogues by the formation level of subjectivness qualities and characteristics. The notion of «inclusive readiness of future pedagogues» is defined. The analysis of the results of the empiric research on the formation of certain subjective prerequisites of inclusive readiness is given.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 10.11.2011

УДК [517.52+53](07)

И.В. Кирюшин

**КОМПЛЕКСНЫЙ ИНТЕГРАЦИОННЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ
МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ СТУДЕНТОВ ФИЗИЧЕСКИХ
И ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
(НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛА «РЯДЫ»)**

Впервые предлагается комплексный интеграционный метод обучения математическому анализу студентов физических и инженерно-технических специальностей вузов, состоящий в синтезе математики и физики, осуществляемом при различных формах организации обучения: 1) в лекционном курсе, 2) в математическом практикуме, 3) на лабораторных работах компьютерного практикума и 4) в управляемой самостоятельной работе студентов. На примере раздела «Ряды» показано, что с помощью математического описания интеграционных объектов исследования или решения физико-технических проблем можно обеспечить подачу теоретического материала на лекциях на уровне так называемого дидактического синтеза; предлагаются типовые физические (межпредметные) задачи для математического и компьютерного практикумов. Метод позволяет создать условия для формирования необходимой профессиональной компетентности специалистов благодаря высокой степени педагогической интеграции, реализованной с его помощью.

Введение

В последнее десятилетие в европейском высшем образовании остро стоит вопрос о подготовке специалистов, обладающих высокой профессиональной компетентностью и способных конкурировать на мировом рынке труда. Решению этой задачи, очевидно, может содействовать усиление вектора профессиональной направленности образования. Развитие образования в нашей стране не должно отставать от общеевропейского, что требует улучшения методики преподавания в вузах многих базовых дисциплин. В частности, это касается курса математического анализа для студентов физических и инженерно-технических специальностей, который является важнейшей общей дисциплиной для физиков и инженеров. Усиление профнаправленности математики обеспечивается интеграцией с профильными предметами [1], то есть с физикой или специальными дисциплинами.

Особенности интеграционных процессов в содержании профессионального образования изучались такими учеными, как М.Н. Берулава, В.А. Далингер, А.Я. Данилюк, Г.Ф. Федорец, Н.К. Чапаев, И.П. Яковлев и др. Выделены специфические функции интеграции общего и профессионального образования (профнаправленности, методологическая, мотивационная, систематизирующая, проблемности и организационная), которые реализуются через обучающую, воспитывающую и развивающую функции процесса обучения [1]. Очевидно, все перечисленные функции интеграции отвечают за формирование профессиональной компетентности выпускников. Так, мотивационная функция может означать повышение мотивации к изучению математики в части ее физических приложений; функция проблемности – содействовать формированию навыков в решении учебных физических проблем математическими способами и т.д.

М.Н. Берулава выделяет в межпредметной интеграции три уровня: 1) целостности (высокий), 2) дидактического синтеза (средний) и 3) межпредметных связей (низкий) [1, с. 118]. Межпредметные связи обеспечивают иллюстрирование математического материала прикладными примерами. Дидактический синтез может означать изучение на интегративной основе нового материала как по математике, так и по интегрированным в нее дисциплинам. Уровень целостности подразумевает создание

единой дисциплины взамен интегрируемых. Рассматривают также интеграцию в теории и практике образования.

Межпредметные связи высшей математики и физики в практике обучения осуществляют через физические задачи [2–3], прикладное математическое [4] и прикладное компьютерное [5] моделирование. Анализ учебников и научных публикаций показывает, что теоретическая интеграция сегодня также находится на уровне межпредметных связей. Дидактический синтез математики и физики может быть основан на моделировании физических объектов (явлений) и решении учебных физических проблем в курсе математической теории [6]. Наконец, в современном компьютерном практикуме по математике для студентов инженерно-технических специальностей вузов прикладные задачи, как правило, не фигурируют (например, пособие Е.М. Воробьева для студентов вузов РФ по специальности «Прикладная математика») [7].

Цель статьи – предложить комплексный интеграционный метод обучения математическому анализу (на примере раздела «Ряды») студентов физических и инженерно-технических специальностей. «Ряды» – один из важнейших разделов математики для физиков и инженеров, однако физические задачи для практикума в этой области в литературе (даже в специализированном задачнике В.Т. Ветровой [2]) отсутствуют. Мы рассмотрим интеграционное изучение рядов и интеграла Фурье при различных формах организации обучения: 1) в лекционном курсе, 2) математическом практикуме, 3) на лабораторных работах в компьютерном классе и 4) в управляемой самостоятельной работе студентов.

Лекционный курс

Дидактический синтез математики и физики осуществляется нами в теоретическом курсе математического анализа на основе объектного и проблемного типов интеграции профессионального образования. Источниками интеграции здесь выступают общие объекты исследования или проблемы [1, с. 117]. При этом мы руководствуемся такими важными принципами, как главенство математики; сохранение предмета изучения как математики, так и физики; множественность физических проблем и объектов, используемых при изучении того или иного математического понятия; асинхронность изучения вопросов физики и аналогичных вопросов в курсе математики (опережение во времени или отставание) [6]. В подразделы математического анализа, читаемого «классически», должны быть сделаны соответствующие «вставки» через постановку физических проблем, придающие математическим понятиям тот или иной физический смысл. Это делает курс математики более доступным для понимания.

1) *Числовые ряды.* В начале лекции ставится задача: найти общее сопротивление (индуктивность) при последовательном соединении бесконечно большого числа резисторов (индуктивностей), а также общую емкость батареи из бесконечного числа конденсаторов, соединенных параллельно. При этом дано, что сопротивление (индуктивность, емкость) a_n произвольного элемента с номером n равна $a_n = a_1 q^{n-1}$, где q – постоянная (знаменатель геометрической прогрессии). Только если $q < 1$, искомая величина будет конечной и равной

$$a_{\text{общ}} = \sum_{n=1}^{\infty} a_n = \lim_{n \rightarrow \infty} a_1 \frac{1 - q^n}{1 - q} = \frac{a_1}{1 - q}. \quad (1)$$

Такая же задача решается для резисторов и индуктивностей при параллельном соединении и конденсаторов – при последовательном, с той лишь разницей, что в расчетах будут фигурировать величины, обратные сопротивлению, индуктивности и емкости. Так, если величины отдельных элементов b_n образуют бесконечно возрастающую геометрическую прогрессию ($q > 1$), то общая величина при их соединении равна:

$$b_{i \dot{a} i} = \left(\sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{b_n} \right)^{-1} = \lim_{n \rightarrow \infty} b_1 \cdot \frac{q-1}{q} \cdot \frac{q^n}{q^n-1} = b_1 \cdot \frac{q-1}{q}. \quad (2)$$

Таким способом, вводится понятие об элементах числового ряда, сумме ряда и частичной сумме ряда.

Следует обратить внимание студентов на то, что если в математике о гармоническом ряде говорят как о ряде расходящемся, то, например, полное сопротивление цепи резисторов с сопротивлениями $a_n = 1/n, n=1, 2, \dots$ есть величина конечная (поскольку, начиная с некоторого номера, сопротивление резисторов должно стать меньше, чем проводников, их соединяющих; т. е. речь может идти только о конечном числе «различимых» резисторов).

2) *Функциональные ряды.* Здесь в качестве предмета исследования может выступать процесс переключения напряжения на зажимах в некоторой электрической цепи (когда в момент времени $t=1$ происходит скачок напряжения U , т.е. наблюдается «ступенька»). Его можно формально описать с помощью функционального ряда

$$\sum_{n=1}^{\infty} u_n(t) = \sum_{n=1}^{\infty} (t^n - t^{n-1}), \text{ заданного на промежутке } t \in [0; 1] \text{ (скачок от } U = -1 \text{ (В)}$$

до $U = 0$). Используя данный ряд, можно показать, что, во-первых, любая «ступенька» напряжения, даже самая «резкая», имеет крутизну, отличную от 90° , а во-вторых, что сумма бесконечного числа непрерывных (на отрезке $[0; 1]$) функций может не оказаться функцией непрерывной (она терпит разрыв 1-го рода в точке $t = 1$ слева). Действительно,

$$\lim_{t \rightarrow 1-0} \sum_{n=1}^{\infty} (t^n - t^{n-1}) = \lim_{t \rightarrow 1-0} (t^n - 1) = -1, \quad \sum_{n=1}^{\infty} u_n(1) = 1. \text{ Это обусловлено тем, что ряд}$$

$\sum_{n=1}^{\infty} u_n(t)$ не сходится на $[0; 1]$ равномерно. Учитывая конечную скорость нарастания напряжения «ступеньку» можно корректно смоделировать n -й частичной суммой функционального ряда: $\sum_{n=1}^n u_n(t) = t^n - 1, t \in [0; 1]$.

3) *Ряд Тейлора* следует вводить при моделировании упругого и математического маятников, деформирования абсолютно упругого стержня и установлении взаимосвязи массы и энергии. Сначала рассмотрим горизонтальный пружинный маятник, совершающий колебания без диссипации энергии. Запишем его потенциальную энергию

$$U(x) \text{ в виде степенного ряда } U(x) = \sum_{k=0}^{\infty} a_k (x - x_0)^k, \text{ где } x \text{ – координата, отмечаемая}$$

на оси, параллельной направлению колебаний (x_0 – положение равновесия), a_k – постоянные, не все равные нулю. Последовательно дифференцируя это выражение и каждый раз подставляя значение $x = x_0$, найдем значения коэффициентов a_k . Тогда получим,

$$\text{что } U(x) = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{U^{(k)}(x_0)}{k!} (x - x_0)^k. \text{ Пусть в равновесии } x_0 = 0, \text{ тогда, очевидно, } U(0) = 0$$

и $U'(0) = 0$ (в частности, поскольку $F(x) = -U'(x)$ есть возвращающая сила). Из соображений симметрии вытекает также, что $U(x)$ – четная функция, значит, все слагаемые

$$\text{с нечетными степенями } x \text{ равны нулю. Итак, } U(x) = \sum_{k=1}^{\infty} \frac{U^{(2n)}(0)}{(2k)!} x^{2k}. \text{ Тогда}$$

$$F(x) = -U'(x) = -\sum_{k=1}^{\infty} \frac{U^{(2n)}(0)}{(2k-1)!} x^{2k-1} \text{ (нечетная функция). Ограничившись в этих разложе-}$$

ниях первым членом, получим: $U = kx^2/2$, $F = -kx$ ($k = U''(0)$). Последние выражения известны студентам еще из школьного курса физики, но представление энергии и силы в виде ряда вызывает у них полезное изумление.

В указанном приближении второй закон Ньютона даст нам: $F = ma$, $-kx(t) = mx''(t)$, $x''(t) + \omega^2 x(t) = 0$, где $\omega^2 = \sqrt{k/m}$, m – масса тела. Уравнение движения тогда имеет вид: $x(t) = a \cos(\omega t + \alpha)$, где a – амплитуда, ω – циклическая частота, α – начальная фаза колебаний. Период колебаний T будет равен: $T = 2\pi / \omega = 2\pi \sqrt{m/k}$.

Перейдем к анализу математического маятника. Возвращающая сила в этом случае равна $F = -mg \sin \varphi$, где φ – угол отклонения маятника от вертикали, g – ускорение силы тяжести. Второй закон Ньютона дает: $\varphi''(t) + \omega^2 \sin \varphi(t) = 0$, где $\omega^2 = g/l$, l – длина маятника. Представим $\sin \varphi$ в виде степенного ряда: $\sin \varphi = \sum_{k=0}^{\infty} a_k (\varphi - \varphi_0)^k$. Последовательно дифференцируя и полагая каждый раз, что $\varphi = \varphi_0$, получим:

$$\sin \varphi = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{\sin^{(k)} \varphi_0}{k!} (\varphi - \varphi_0)^k. \quad \text{Считая, что } \varphi_0 = 0, \quad \text{найдем:}$$

$$\sin \varphi = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{\sin^{(k)} 0}{k!} \varphi^k = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{(-1)^k}{(2k+1)!} \varphi^{2k+1}. \quad \text{Ограничившись первым членом ряда } (\sin \varphi \approx \varphi),$$

запишем дифференциальное уравнение колебаний: $\varphi''(t) + \omega^2 \varphi(t) = 0$, в общем виде совпадающее с уравнением для упругого маятника. Его решение: $\varphi(t) = a \cos(\omega t + \alpha)$; период колебаний: $T = 2\pi / \omega = 2\pi \sqrt{l/g}$. От угловой координаты φ легко перейти к ли-

нейной: $x = l\varphi$. Тогда найдем: $F = -mgx/l$, $U(x) = -\int_0^x F(x) dx = mgx^2/(2l)$, что аналогично выражениям для упругого маятника при $k = mg/l$.

Рассмотрим теперь абсолютно упругий металлический стержень сечения S и длины l , деформируемый вдоль своей оси. Потенциальная энергия $U(x)$ взаимодействия соседних атомов в кристаллической решетке металла определяет величину силы между ними: $f(x) = -dU(x)/dx$. Представляя $f(x)$ в виде степенного ряда и поступая

аналогично тому, как это делалось выше, получим, что $f(x) = \sum_{k=0}^{\infty} a_k (x - x_0)^k =$

$$= \sum_{k=1}^{\infty} \frac{f^{(k)}(x_0)}{k!} \Delta x^k \quad (\text{мы учли, что } f(x_0) = 0). \quad \text{Для малых } \Delta x \text{ можно ограничиться первым}$$

элементом ряда: $f(x) = -f'(x_0) \cdot \Delta x = -K \cdot \Delta x$. Если величина деформации стержня $\Delta l \ll l$, то, очевидно, $\Delta x / x_0 = \Delta l / l$. Полная сила F упругого взаимодействия в стержне равна $F = f \cdot n_0 \cdot S = -K \cdot \Delta x \cdot n_0 \cdot S = -K \cdot x_0 (\Delta l / l) n_0 \cdot S$, где n_0 – число атомов на единицу площади поперечного сечения стержня. Обозначим $K \cdot x_0 \cdot n_0 = E$ (модуль Юнга). Тогда напряжение σ в стержне будет равно $\sigma = -F / S = E \Delta l / l$, $\Delta l / l = \sigma / E$. Мы получили закон Гука.

Обсудим, наконец, связь массы и энергии. Релятивистская масса тела равна $m = m_0 / \sqrt{1 - (v/c)^2}$, где m_0 – масса покоя, v – скорость тела, c – световая скорость. Деление здесь представим как умножение на выражение вида $(1+x)^\alpha$. Представляя его

в виде степенного ряда $\sum_{k=0}^{\infty} a_k x^k$ и последовательно дифференцируя при $x = 0$, найдем значения коэффициентов a_k :

$$(1+x)^\alpha = 1 + \sum_{k=1}^{\infty} \frac{\alpha(\alpha-1)(\alpha-2)\dots(\alpha-(k-1))}{k!} x^k.$$

Тогда для $\alpha = -1/2$, $x = -(v/c)^2$ получим $m = m_0 \left(1 + v^2/(2c^2) + o(v^2/c^2)\right)$. Это значит, что приращение массы $\Delta m = m - m_0$ прямо пропорционально кинетической энергии $m_0 v^2 / 2$. Полагая, что $m_0 c^2$ есть энергия покоя, установим закон взаимосвязи массы m и энергии E : $E = mc^2$. Таким способом вводится понятие о ряде Тейлора и методе вычисления его коэффициентов.

4) *Тригонометрический ряд и интеграл Фурье.* Понятие о ряде Фурье можно вводить, исходя из задачи раскладывания периодических прямоугольных и пилообразных импульсов напряжения, подаваемых на осциллограф. Следует сообщить студентам, что такие периодические сигналы могут, например, играть роль тестовых при исследовании конструкции различных частотных фильтров, «обрезающих» определенные частоты, а само разложение в ряд Фурье широко используется в радиотехнике и теории связи. Периодические прямоугольные импульсы получают при разложении в ряд Фурье функций 1) $u(t) = 0$ ($-\pi \leq t < 0$), $u(t) = 1$ ($0 \leq t \leq \pi$); 2) $u(t) = -1$ ($-\pi \leq t < 0$), $u(t) = 1$ ($0 \leq t \leq \pi$), а пилообразные – раскладывая функцию $u(t) = t$ ($-\pi \leq t \leq \pi$), где t – время. Соответствующие коэффициенты a_n и b_n находят по методу Эйлера–Фурье в предположении, что разложение $u(t) = a_0 + \sum_{n=1}^{\infty} (a_n \cos nt + b_n \sin nt)$ имеет место.

В свою очередь, из физических задач, ведущих к понятию интеграла Фурье, можно рассмотреть спектральный анализ цуга волны – ограниченного во времени гармонического колебания. Сначала раскладываем в ряд Фурье периодическую (с периодом T) последовательность цугов $f(t) = a \cos \omega_* t$ (a – амплитуда, ω_* – циклическая частота) длительности τ каждый (середина одного из цугов совпадает с началом координат). Функция $f(t)$ – четная, поэтому $f(t) = \frac{a_0}{2} + \sum_{n=1}^{\infty} a_n \cos\left(\frac{2\pi}{T}\right)nt$, причем амплитуда n -й гармоники равна:

$$a_n = \frac{2}{T} \int_{-T/2}^{T/2} f(z) \cos\left(\frac{2\pi}{T}\right)nz dz \quad (n = 0, 1, \dots).$$

Пренебрегая слагаемым $\frac{a_0}{2}$ при достаточно больших T , записываем f в виде:

$$f(t) = \sum_{n=1}^{\infty} \Delta\omega \left(\frac{1}{\pi} \int_{-T/2}^{T/2} f(z) \cos \omega_n z dz \right) \cos \omega_n t,$$

где $\omega_n = 2\pi n/T$, $\Delta\omega = 2\pi/T$. Это разложение есть интегральная сумма, которая при $T \rightarrow +\infty$ (т. е. в случае одиночного цуга) переходит в интеграл Фурье четной функции:

$$f(t) = \int_0^{+\infty} \cos \omega t d\omega \left(\frac{1}{\pi} \int_{-\infty}^{+\infty} f(z) \cos \omega z dz \right) = \int_0^{+\infty} A(\omega) \cos \omega t d\omega.$$

Здесь спектральная плотность амплитуды $A(\omega)$ составляет:

$$A(\omega) = \frac{1}{\pi} \int_{-\infty}^{+\infty} f(z) \cos \omega z dz = \frac{2}{\pi} \int_0^{\tau/2} a \cos \omega_* z \cdot \cos \omega z dz.$$

Отмечают, что величина $A(\omega)$ аналогична коэффициентам Фурье a_n . Далее подобные рассуждения проводят для функции $f(t) = a \sin \omega_* t$ и приходят к интегралу Фурье для нечетной функции. Общий вид интеграла Фурье получают путем простого суммирования обоих случаев. Одним из достоинств такого способа представления интеграла Фурье является демонстрация того, что он может записываться не только для непериодических функций, но также и для функций периодических «в малом» (т.е. в узком диапазоне $t \in [-\tau/2; \tau/2]$).

Математический практикум

Приведем типовые задачи с физическим содержанием для тем, связанных с изучением числовых и степенных рядов, рядов Фурье и интеграла Фурье.

1) Найдите сопротивление цепочки резисторов, если сопротивление первого резистора равно $R_1 = 10$ Ом, а каждого последующего – вдвое меньше. Сопротивление последнего резистора пренебрежимо мало. Сколько всего резисторов может быть в цепочке?

2) Скорость тела, движущегося прямолинейно, изменяется по закону $v = 0,5t^3$ (м/с). Разложите ее по степеням $(t-1)$, т.е. в точке $t_0 = 1$ (с).

3) Периодическая сила совершает работу $A = -3 \cos(2\pi t)$ (Дж). Разложите ее в степенной ряд при а) $t = 0$; б) при $t = 1$ (с).

4) Поток вектора магнитной индукции зависит от времени по закону $\Phi(t) = 10^{-3} \cos(3\pi t) + 2 \cdot 10^{-3} \sin(5\pi t)$ (Вб). Разложите $\Phi(t)$ в ряд Маклорена.

5) Интенсивность при многолучевой интерференции равна $I(\delta) = I_0 \frac{\sin^2(N\delta/2)}{\sin^2(\delta/2)}$,

где I_0 – интенсивность, создаваемая каждым из N лучей в отдельности; δ – фазовый сдвиг между соседними лучами. С помощью разложения в ряд найдите значение I при $\delta = 2\pi n$ ($n = 0, \pm 1, \pm 2, \dots$) в так называемых главных максимумах.

6) Период T колебаний математического маятника длины l с угловой амплитудой φ_0 равен $T(\varphi_0) = 4 \sqrt{\frac{l}{g}} \int_0^{\pi/2} \frac{d\alpha}{\sqrt{1 - k^2 \sin^2 \alpha}}$, где g – ускорение силы тяжести, α – переменная. Разложите подынтегральную функцию в ряд по степеням $\sin \alpha$, а) используя биномиальный ряд; б) пользуясь формулой Валлиса:

$$\int_0^{\pi/2} \sin^{2n} \alpha d\alpha = \frac{1 \cdot 3 \cdot 5 \cdot \dots \cdot (2n-1)}{2 \cdot 4 \cdot 6 \cdot \dots \cdot 2n} \cdot \frac{\pi}{2}, \text{ проинтегрируйте полученный ряд и найдите } T(\varphi_0).$$

7) Период колебаний математического маятника длины l равен:

$$T(\varphi_0) = 2\pi \sqrt{\frac{l}{g}} \left(1 + \left(\frac{1}{2}\right)^2 \sin^2\left(\frac{\varphi_0}{2}\right) + \left(\frac{1 \cdot 3}{2 \cdot 4}\right)^2 \sin^4\left(\frac{\varphi_0}{2}\right) + \dots \right), \text{ где } g \text{ – ускорение силы тяжести,}$$

φ_0 – амплитуда маятника (рад.). а) Используя разложение синуса в ряд Маклорена, запишите период $T(\varphi_0)$, ограничившись слагаемым с φ_0^2 ; б) Для $\varphi_0 = \pi/6$ оцените погрешность, возникающую при переходе от данной формулы к обычной для математического маятника.

8) Лучеиспускательная способность $\varphi(\lambda, T)$ абсолютно черного тела температуры

T (формула Планка): $\varphi(\lambda, T) = \frac{2\pi hc^2}{\lambda^5} \frac{1}{\exp(hc/kT\lambda) - 1}$, где λ – длина волны излучения,

h, k – постоянные Планка и Больцмана. Пользуясь разложением экспоненты в ряд по степеням $hc/kT\lambda$, получите выражение для $\varphi(\lambda, T)$ при $hc \ll kT\lambda$, ограничившись двумя первыми членами (закон Рэлея–Джинса).

9) Известно, что при падении тела массы m с учетом силы сопротивления воздуха ($F_{\text{сопр.}} = -av^2$, a – постоянная, v – скорость тела) его скорость зависит от времени

по закону: $v(t) = \sqrt{\frac{mg}{a}} \operatorname{th} \left(\sqrt{\frac{ag}{m}} t \right)$, где g – ускорение силы тяжести, $\operatorname{th} x = \frac{e^{2x} - 1}{e^{2x} + 1}$ – функ-

ция гиперболического тангенса. Установите: а) как выглядит закон при малых значениях t , т.е. когда скорость невелика и сопротивлением воздуха можно пренебречь; б) величину предельной скорости (при $t \rightarrow \infty$); в) зависимость $v(t)$, когда скорость еще невелика, но сопротивлением воздуха пренебречь уже нельзя.

10) Ответьте на вопросы, аналогичные тем, которые были заданы в предыдущей задаче, если падение тела происходит в жидкости ($F_{\text{сопр.}} = -av$) и скорость равна:

$$v(t) = \frac{mg}{a} (1 - e^{-at/m}).$$

11) Функция распределения Максвелла молекул газа по скоростям v при температуре T (плотность вероятности) имеет вид: $f(v) = 4\pi \left(\frac{m}{2\pi kT} \right)^{3/2} e^{-mv^2/(2kT)}$, где m – масса молекулы, k – постоянная Больцмана. Доля p молекул газа, имеющих скорости

меньше v равна: $p = \int_0^v f(v) dv$. Напишите разложение величины p в ряд по степеням v

и рассмотрите случай $mv^2/2 \ll kT$.

12) Разложите в ряд Фурье напряжение $U(t)$ на выходе двухполупериодного выпрямителя: $U(t) = |U_0 \cos t|$, где t – время, U_0 – амплитуда. Найдите величину постоянной составляющей выпрямленного напряжения и коэффициент пульсаций K , равный отношению амплитуды первой гармоники к постоянной составляющей. Примите значения: а) $U_0 = 2$ (В); б) $U_0 = 10$ (В).

13) Дана периодическая последовательность униполярных прямоугольных импульсов напряжения амплитуды $U_0 = 1$ (В). Длительность отдельного импульса равна $\tau = 0,1$ (с), а период повторения импульсов – $T = 1$ (с). Найдите среднее значение напряжения (постоянную составляющую) и спектр данной периодической последовательности (зависимость амплитуды гармонических составляющих от частоты).

14) Определите спектр периодической последовательности цугов гармонического колебания $U_0 \cos \omega_0 t$ с длительностью цуга $\tau = 5$ (с) и периодом $T = 10$ (с). Известно, что $U_0 = 1$ (В), $\omega_0 = 10$ (рад/с).

15) Определите спектральную плотность амплитуды $A(\omega)$ одиночного униполярного сигнала прямоугольной формы амплитуды 1 В и длительности 2 с.

Лабораторные работы в компьютерном классе

Компьютерное моделирование физических процессов удобно проводить в простой системе «MathCad», которая легко осваивается прямо в ходе лабораторных работ. При изучении числовых рядов можно рассчитывать общую величину сопротивления,

емкости и индуктивности в зависимости от числа n элементов по формулам (1–2), а также соответствующие остатки рядов. При изучении функциональных рядов можно моделировать ступеньку напряжения различными частичными суммами формального ряда $\sum_{n=1}^{\infty} (t^n - t^{n-1})$, заданного на промежутке времени $t \in [0; 1]$.

При освоении степенных рядов следует рассмотреть разложение в ряд Тейлора гармонических колебаний и экспоненциального падения напряжения U на конденсаторе емкости C при его разряде через сопротивление R : $U(t) = U_0 \exp(-t/(RC))$. Можно также рассмотреть падение тела с учетом силы сопротивления воздуха (задача № 9). Решение дифференциального уравнения движения $mv' = mg - av^2$ с учетом начальных условий $v(0) = 0$ имеет, как известно, вид: $v(t) = v_{\infty} \operatorname{th}(gt/v_{\infty})$, где $v_{\infty} = \sqrt{mg/a}$ – установившаяся скорость. Построением графиков $v = v(t)$ для различных порядков аппроксимации гиперболического тангенса первыми членами его разложения в ряд Маклорена и графиков $\varepsilon = \varepsilon(t)$ соответствующих остатков завершается данная работа. Аналогичная задача (№ 10), связанная с разложением в ряд простой экспоненты, также может обеспечить рост мотивации к изучению математики благодаря моделированию.

При изучении приложения степенных рядов к вычислению интегралов полезно смоделировать распределение молекул по скоростям (задача № 11) с построением как аппроксимационных кривых для $f(v)$ и $p(v)$, так и соответствующих остатков. Другой «мотивирующей» задачей является моделирование ангармонических колебаний математического маятника (задача № 6). Из закона сохранения энергии следует, что $mv^2/2 = mgl(\cos \varphi - \cos \varphi_0)$, где m – масса маятника, v – его скорость, φ – угол отклонения от вертикали. Учитывая, что $v = l d\varphi/dt$ (t – время), получим уравнение движения: $d\varphi/dt = \sqrt{2g(\cos \varphi - \cos \varphi_0)/l}$. После простых тригонометрических преобразований, переходя к новой переменной α с помощью выражения $\sin(\varphi/2) = \sin(\varphi_0/2) \cdot \sin \alpha$, найдем уже приведенное соотношение для зависимости периода $T(\varphi_0)$ колебаний от амплитуды φ_0 через эллиптический интеграл 1-го рода. Разложив подинтегральную функцию в биномиальный ряд по степеням $\sin \alpha$ и пользуясь формулой Валлиса, получим выражение $T(\varphi_0)$ через ряд, данное в задаче № 7. Более общая запись, как известно, имеет вид:

$$T(\varphi_0) = 2\pi \sqrt{\frac{l}{g}} \left(1 + \sum_{n=1}^{\infty} \left(\frac{(2n-1)!!}{(2n)!!} \right)^2 \sin^{2n} \left(\frac{\varphi_0}{2} \right) \right).$$

Следует построить графики аппроксимационных зависимостей $T = T(\varphi_0)$ (не раскладывая $\sin(\varphi_0/2)$ в ряд), а также соответствующие остатки. Этот пример показывает, как простой физический процесс может потребовать использования сложной математической модели, что демонстрирует важность математики. Наконец, при изучении рядов и интеграла Фурье проводят аппроксимацию и спектральный анализ разного вида периодических импульсов напряжения, волновых цугов, а также изолированных импульсов и одиночных цугов волн (например, задачи № 12–15).

Управляемая самостоятельная работа

Управляемая самостоятельная работа студентов охватывает не только традиционные задания, связанные с проработкой вопросов математической теории или практикума, но также и задания, посвященные компьютерному моделированию физических

приложений, где применяются математические знания по изучаемой теме (в том числе изучаемой самостоятельно). Используются задания, аналогичные приведенным при обсуждении компьютерного моделирования.

Заключение

Предлагаемый комплексный интеграционный метод обучения математическому анализу студентов физических и инженерно–технических специальностей вузов состоит в синтезе математики и физики, осуществляемом при различных формах организации обучения: 1) в лекционном курсе; 2) в математическом практикуме; 3) на лабораторных работах компьютерного практикума и 4) в управляемой самостоятельной работе студентов.

На примере раздела «Ряды» показано, как с помощью математического описания интеграционных объектов исследования или решения физико–технических проблем можно обеспечить подачу теоретического материала на лекциях на уровне так называемого дидактического синтеза; предлагаются типовые физические (межпредметные) задачи для математического и компьютерного практикумов.

Метод позволяет создать благоприятные условия для формирования необходимой профессиональной компетентности специалистов за счет высокой степени педагогической интеграции, реализованной с его помощью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – М. : Педагогика, 1993. – 170 с.
2. Ветрова, В.Т. Сборник физических задач по общему курсу высшей математики : учеб. пособие для вузов / В.Т. Ветрова. – Минск : Вышэйшая школа, 1997. – 202 с.
3. Демидович, Б.П. Сборник задач и упражнений по математическому анализу : учеб. пособие для вузов / Б.П. Демидович. – М. : АСТ, 2008. – 558 с.
4. Беломестнова, В.Р. Математическое моделирование как средство интеграции курса математики с физическими дисциплинами при обучении студентов физических специальностей / В.Р. Беломестнова // Омский научный вестник. – 2006. – № 7 (43). – С. 192–201.
5. Кирюшин, И.В. Построение межпредметных связей математики и физики в курсе математического анализа с использованием компьютерного моделирования физических процессов / И.В. Кирюшин // Весці БДПУ. Сер. 3. – 2009. – № 4. – С. 16–21.
6. Кирюшин, И.В. Теоретическая интеграция математики и физики в курсе математического анализа / И.В. Кирюшин // Весці БДПУ. Сер. 3. – 2010. – № 2. – С. 34–39.
7. Воробьев, Е.М. Компьютерный практикум по математике. Математический анализ. Линейная алгебра : учеб. пособие / Е.М. Воробьев. – М. : КДУ, 2009. – 604 с.

Kiryushin I.V. Complex Integration Method of the Training in Mathematical Analysis for Students of Physical and Engineering Specialties (on example of the section «Series»)

A new integrated method in teaching mathematical analysis for high school students of physical and engineering specialties (on the example of the section «Series») is offered. The root of the method is a syntheses mathematics and physics in various types of organizing the training: 1) in the lecture course, 2) in practical work, 3) in the computer-based practical work and 4) in controlling independent work. The method can effectively create favorable conditions to form professional competence of specialists due to high degree of the pedagogical integration.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 30.10.2010

УДК 37.013.74+005.6:001.891

Д.А. Старовойтова

ОТ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: К ПРОБЛЕМЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ И ТЕХНОЛОГИЙ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Интернационализация – атрибут современного высшего образования. В статье представлена сущность данной тенденции, которая заключается в активизации международного образовательного взаимодействия (совместные конференции, семинары, проекты, академическая мобильность преподавателей, аспирантов, студентов), в научной интеграции (проектирование и осуществление совместных педагогических исследований). В связи с тем, что сегодня образование представляет наднациональную реальность, актуальной является проблема исследования образования в международном контексте. В силу многоуровневости, многогранности и многофакторности образования нужны новые методологические подходы к его исследованию, включая междисциплинарные. Такие исследования нуждаются в качественном и эффективном проектировании, прогнозировании, осуществлении, эвалюации, т.е. управлении на наукоёмкой основе. Решение проблемы управления качеством педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки заключается в разработке: 1) моделей управления качеством научных исследований; 2) инвариантных критериев качества; 3) методов и технологий управления качеством научных исследований.

Введение

Современными тенденциями образования являются глобализация и интернационализация. В настоящее время осуществляется интеграция национальных систем образования в европейское и мировое образовательное пространство (например, создание Европейского пространства высшего образования, Европейской ассоциации учреждений высшего образования). Интеграционные процессы должны происходить на основе «диалога культур». При этом, что крайне важно, следует сохранить приоритет развития национальных систем образования. Таким образом, постепенно формируется новая наднациональная образовательная реальность, которая выступает объектом совместных педагогических исследований. В силу многоуровневости, многогранности и многофакторности образования требуются содержательная научно-педагогическая кооперация и стратегическое партнёрство не только в области дисциплинарных педагогических, но и междисциплинарных исследований образования в интернациональном контексте.

Сущность интернационализации образования и научных исследований в сфере образования

Чтобы дать объективную оценку интернационализации как тенденции, необходимо понять:

- 1) является ли интернационализация новацией;
- 2) интернационализация и глобализация: общее и особенное;
- 3) в каких формах реализуется интернационализация высшего образования (билингвальное образование, международное стратегическое партнёрство и др.);
- 4) каковы уровни и «границы» интернационализации.

Глобализация предполагает тотальную интеграцию национальных систем образования в мировое образовательное пространство зачастую без сохранения их специфики. Интернационализация, в отличие от глобализации, предполагает развитие национальной системы образования посредством международного научно-образовательного

взаимодействия (академическая мобильность преподавателей и студентов, совместные образовательные и научные проекты). Данная тенденция развития образования предполагает «диалог культур», формирование поликультурной компетентности, толерантного отношения к другим странам, народам, культурам (толерантность проявляется в стремлении познать, понять и принять человека другой культуры, ментальности).

Интернационализация – историческое явление, которое прошло в своём развитии несколько этапов. Современный этап интернационализации образования связан с тенденцией глобализации образования. Характерным для этого периода является переход от эпизодических международных контактов в образовании отдельных стран к содержательной научно-педагогической кооперации и всестороннему партнёрству (разработка межкультурных образовательных программ, новых педагогических технологий, проведение совместных научных исследований) [1].

Ряд учёных (Д. Найт, Д. Местенхаузер, Б. Элингбо, А.П. Лиферов) рассматривают интернационализацию как:

- 1) процесс международной ориентации университетов;
- 2) международное образование с набором разноплановых образовательных программ и услуг для студентов различных стран;
- 3) процесс интеграции международного аспекта в образовательную, исследовательскую и др. функции университета [1].

Интернационализация высшего образования – масштабный феномен, который охватывает различные стороны функционирования и развития вуза. В развитии данного процесса М.Н. Певзнер выделяет несколько качественных уровней [1].

Первый уровень (*международные культурно-образовательные контакты*) характеризуется эпизодичностью, фрагментарностью международного сотрудничества, отсутствием целостной системы партнёрского взаимодействия. Он включает:

- 1) обмен преподавателями, аспирантами и студентами;
- 2) приглашение зарубежных специалистов;
- 3) проведение международных конференций, семинаров и т.д.

Второй уровень (*научно-педагогическая и образовательная кооперация*) отличается более глубоким содержательным наполнением и организационно-институциональным оформлением международных связей. Он предполагает:

- 1) разработку межкультурных образовательных программ, конструирование новых педагогических технологий;
- 2) проведение совместных научных исследований;
- 3) взаимное участие студентов в педагогической практике за рубежом;
- 4) систему билингвального образования;
- 5) использование мировых систем качества и др. [1].

С позиции М.Н. Певзнера, в современных условиях возникают необходимые предпосылки для достижения наиболее высокого уровня интернационализации высшего образования – *международного стратегического партнёрства*.

Партнёрство – это больше, чем кооперация, так как оно включает развитие проектной культуры, разделяемой партнёрами, процесс поиска новых альтернативных решений задач стратегического развития, обеспечения качества научно-образовательных услуг и развития их спектра. Среди основных признаков стратегического партнёрства в области высшего образования выделяют следующие [1]:

- 1) постановка совместных стратегических целей и задач;
- 2) интеграция ресурсов;
- 3) мониторинг и совместный анализ результатов деятельности;
- 4) договорные отношения между вузами;
- 5) формирование стратегических альянсов;

- б) проектно-грантовая деятельность;
- 7) экспорт образовательных услуг.

Особо подчёркивается важность для интернационализации образования проектно-грантовой деятельности, имеющей ряд особенностей:

- 1) сочетание билатеральных, многосторонних и сетевых проектов;
- 2) трансформация проектов предметно-тематической направленности в междисциплинарные проекты;
- 3) переход от чисто учебных и исследовательских к научно-образовательным проектам, включающим разработку образовательных программ и технологий, научное сопровождение образовательного процесса, проведение научных семинаров и мастерских, стажировок преподавателей, аспирантов в своей стране и за рубежом;
- 4) переход от проектов на основе гранта к долгосрочным программам сотрудничества на основе специальных соглашений (например, выдача двойных дипломов) [1].

Многие вузы в условиях интернационализации образования связывают свои стратегические цели с экспортом образовательных услуг. Выделяют три способа экспорта образования:

- 1) функционирование филиала вуза на территории страны-импортёра (здесь, однако, возникает ряд проблем, связанных с отсутствием необходимой инфраструктуры в филиалах, недостаточно высокой квалификацией местного профессорско-преподавательского состава);
- 2) обучение иностранных студентов в стране-экспортёре в рамках академической мобильности;
- 3) трансграничное образование, осуществляемое с помощью информационно-коммуникационных технологий [1].

В настоящее время в контексте интернационализации образования появляется ряд проблем, связанных со стандартизацией в сфере высшего образования (обеспечение качества с позиции единых критериев оценки качества образования). Это обусловило создание Европейской ассоциации учреждений высшего образования и Европейской ассоциации университетов, которые сотрудничают в настоящее время с Европейской ассоциацией по обеспечению качества высшего образования. В 2005 году приняты Стандарты и рекомендации в области обеспечения качества, разработанные Европейской ассоциацией по обеспечению качества высшего образования, которые включают принципы организации внутренних систем обеспечения качества образования, принципы организации внешней оценки обеспечения качества образования и принципы организации и работы агентств по внешней оценке качества образования. В этом же году на Конференции министров образования стран Европы в Бергене было принято решение о создании Реестра агентств по обеспечению качества образования [2]. В современном интернациональном образовательном контексте оценивать качество образования нужно с позиций единых критериев качества.

В связи с тем, что образование в настоящее время представляет собой наднациональную реальность, мегасистему, которая пронизана «паутиной» разнотипных горизонтальных и вертикальных связей, закономерной является необходимость научной кооперации в аспекте исследования образования как мегасистемы. Международное научное партнёрство должно обеспечить новое качество национальным системам образования, качество и эффективность наднациональной образовательной мегасистемы через интеграцию вариативных подходов к исследованию образования. Педагогическая наука сама уже не в состоянии многосторонне исследовать имеющуюся наднациональную образовательную реальность с большим количеством «граней» и аспектов (закономерные связи, ценности, цели, содержание, технологии), в связи с чем требуются:

1) новые методологические подходы к исследованию данной образовательной реальности;

2) междисциплинарные («гибридные») исследования, интегрирующие знания из области философии, психологии, аксиологии, компаративистики, культурологии и из других научных областей;

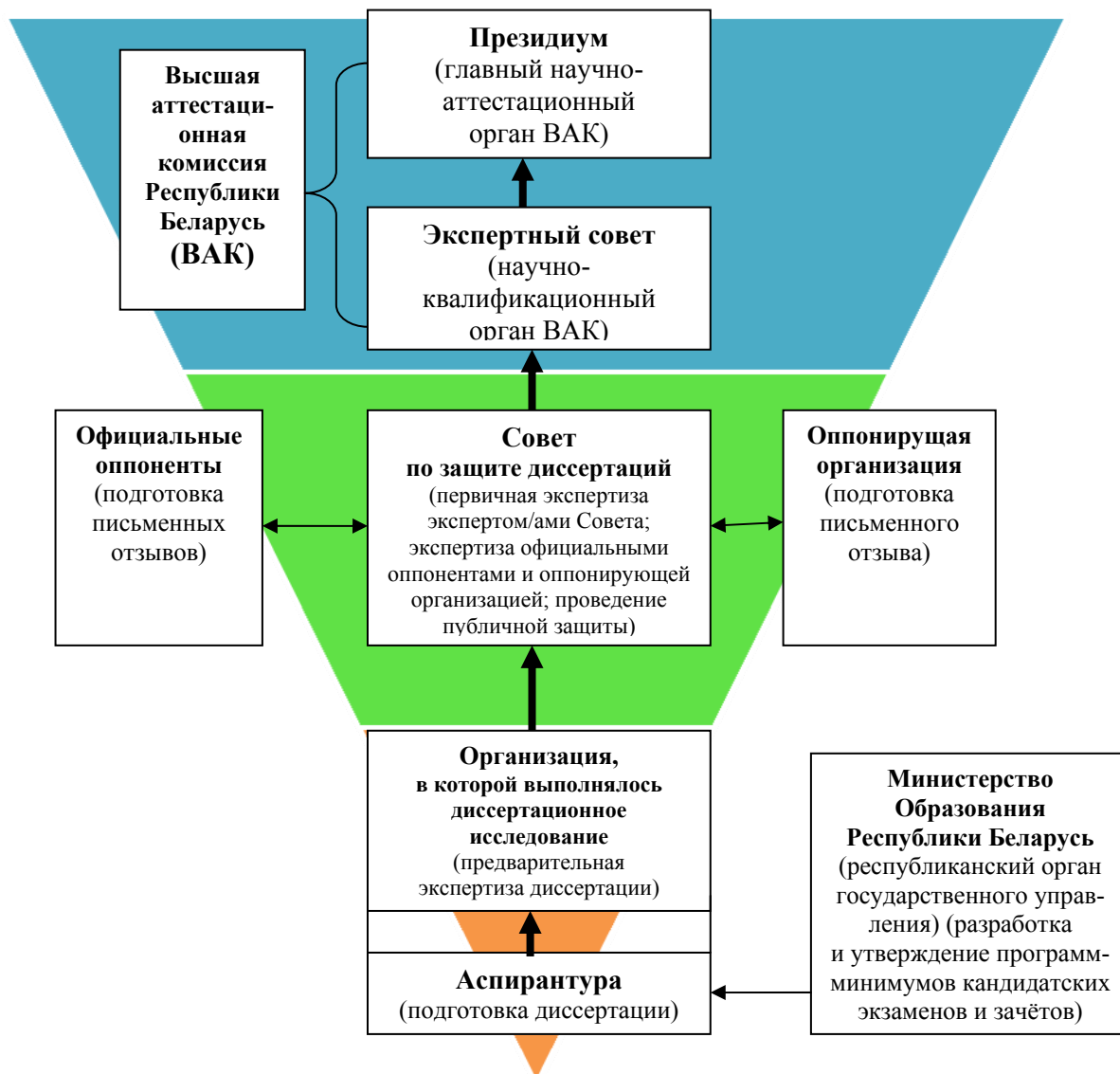
3) создание международных научных тандемов, научных коллективов с представителями разных научных школ, где значительная роль отводится перманентной методологической рефлексии процесса и результатов исследований с позиции инвариантных критериев.

Проведение совместных исследований связано с некоторыми трудностями. Одной из проблем выступает «встреча» учёных разных научных школ с различными интеллектуальными стилями (известный исследователь в области футурологии Й. Гальтунг рассматривает четыре таких стиля: англосакский, тевтонский, галлийский, ниппонский [1]) в процессе научной дискуссии, что в определённой степени усложняет научную коммуникацию и её результативность.

Преградой для совместного научного поиска выступают также различия между отечественными и зарубежными понятийно-терминологическими системами. В.М. Полонский отмечает, что анализ списка из 200 (в переводе с немецкого языка) основных педагогических понятий, существующих в Германии, показал, что почти 15% этого перечня в отечественной педагогике либо неизвестны, либо не относятся к основным понятиям. Аналогичные оценки получены исследователями из ФРГ при знакомстве со списком, включающим около 1 000 употребительных понятий педагогики и образования (в переводе с русского языка): 20% этого перечня отнесено к неизвестным понятиям, не используемым в профессиональной лексике педагогов ФРГ [3].

Одним из факторов качества образования является качество исследований в сфере образования. В Республике Беларусь создана централизованная модель управления подготовкой научных кадров высшей квалификации, имеющая иерархическую структуру, представленную на рисунке 1. Но, несмотря на это, в последнее время растёт процент отклонённых диссертаций по педагогическим наукам (по статистике Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь, в 2009 г. – 27,6% [4], в 2010 г. – 35% от общего числа отклонённых диссертаций [5]). Среди методологических недостатков исследований выделяют следующие [6]:

- 1) неточности в определении объекта и предмета исследования;
- 2) подмена новизны исследования его актуальностью;
- 3) тривиальность, компиляция выносимых на защиту положений;
- 4) содержательная неопределённость новизны исследования;
- 5) нечёткость в обозначении авторских позиций;
- 6) имитация научности, оригинальности;
- 7) противоречивость теоретических позиций;
- 8) отсутствие корреляции между задачами, положениями, выносимыми на защиту, и выводами;
- 9) описательный характер диссертаций;
- 10) неадекватность используемого в диссертации инструментария;
- 11) некорректное использование терминологии;
- 12) произвольная интерпретация полученных в процессе эксперимента результатов;
- 13) недостаточная практическая значимость полученных результатов;
- 14) формальный характер внедрения результатов исследования и др.



Рисунк 1 – Административная модель управления качеством научных исследований в Республике Беларусь

Данные недостатки работ свидетельствуют о невысоком качестве научно-педагогических исследований в нашей стране.

Всё вышеперечисленное обуславливает следующее: научные исследования в сфере образования нуждаются в качественном и эффективном управлении на наукоёмкой основе. Однако такое управление, способное оказывать эффективное влияние на качество процесса и результатов исследований, обусловлено трудностями, связанными с интеграционными образовательными процессами, вследствие которых происходит изменение содержания объекта педагогических исследований, а именно: образование выступает наднациональной мегасистемой, имеющей свою специфику. Последнее ещё более усложняет процесс управления исследованиями. Необходимо проектировать качественно новые модели управления совместными исследованиями по изучению сложной образовательной реальности в силу естественных интеграционных процессов, в которых участвуют европейские страны, в т.ч. Республика Беларусь. В этой связи актуальной является проблема управления качеством педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки.

Проблема управления качеством педагогических исследований в интернациональном контексте: методологический аспект

Трудности в решении проблемы управления качеством педагогических исследований в интернациональном контексте обусловлены сегодня наличием вариантных критериев оценки их качества. Можно предположить, что состав критериев в отдельных странах будет разным. Причины вариативности критериев качества педагогических исследований следующие:

- 1) уровень развития нормативной методологии науки и методологии педагогики;
- 2) научные традиции, методологические установки;
- 3) динамичность критериев качества, нормативных систем качества;
- 4) различия в понятийно-терминологических системах и др.

Наличие единых критериев качества – условие управления качеством. Основанием для управления качеством процесса и результатов педагогических (социально-гуманитарных) исследований являются инвариантные методологические критерии (актуальность проблемы исследования, теоретическая и практическая значимость результатов, понятийно-терминологическая однозначность и др.). Е.В. Бережнова отмечает: «Особенности социально-гуманитарного познания не позволяют предложить систему жёстких критериев оценки качества педагогических исследований, которые позволяли бы с математической точностью оценить полученный результат. В связи с этим, кроме известных общенаучных, типовых и конкретно-научных критериев (подчёркнуто нами – Д.С.), большое место должны занять *логические* критерии, включающие в себя общие правила научного изложения» [7, с. 390].

В качестве факторов, которые необходимо учитывать при разработке системы инвариантных критериев, служащих основанием для управления качеством педагогических исследований, выступают следующие (рисунок 2):

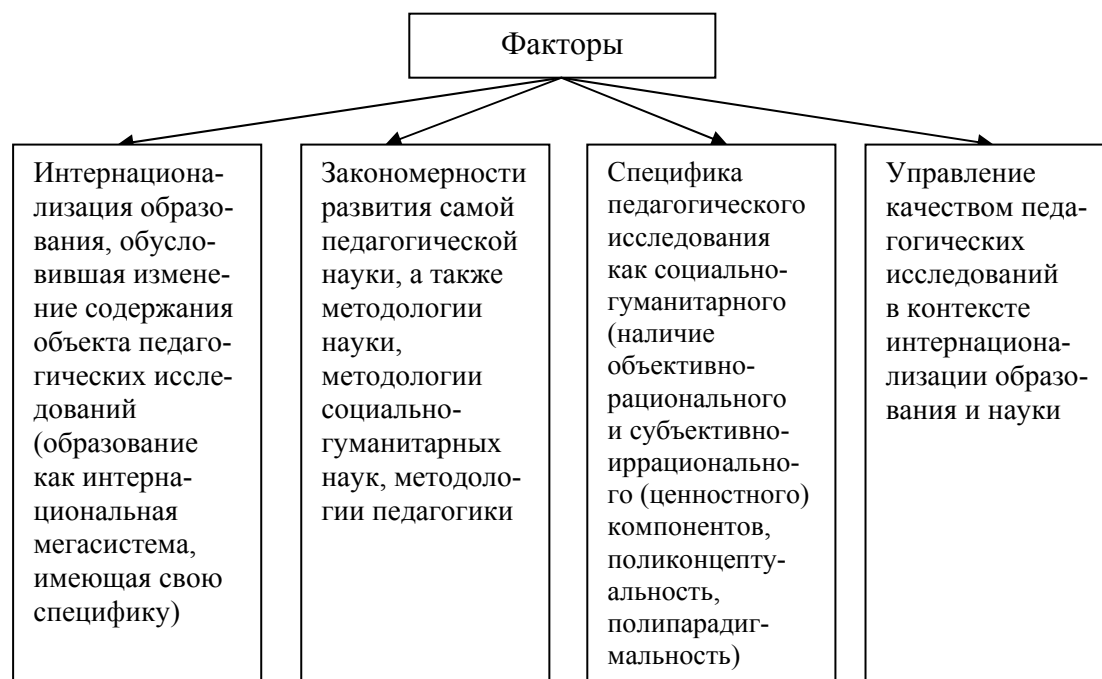


Рисунок 2 – Факторы, которые необходимо учитывать при разработке системы инвариантных критериев качества

Итак, чтобы управлять качеством научных исследований, например, педагогических исследований, нужно понимать сущность и динамику объекта, современ-

ные тенденции развития науки, а также специфику педагогического исследования как социально-гуманитарного и др. Основными тенденциями современной науки являются следующие (В.С. Швырёв, В.Н. Порус, В.С. Стёпин, В.М. Розин, В.В. Краевский, Е.В. Бережнова):

- 1) объекты исследования – это сложные самоорганизующиеся «человекообразные» системы, включая образовательные;
- 2) «гибридные» исследования в контексте интернационализации образования и науки, объектом которых выступают сложные образовательные мегасистемы, пронизанные «паутиной» разнотипных и разноуровневых связей;
- 3) открытость и динамичность нормативно-методологических систем;
- 4) проектирование и экспертиза качества научных исследований;
- 5) полипарадигмальность;
- 6) перманентная методологическая рефлексия;
- 7) гуманитаризация и аксиологизация науки (гуманитарная экспертиза результатов, ценности как атрибут науки, взаимодополняемость рационально-логического и субъективно-иррационального компонентов научного исследования).

Специалисты в области методологии социально-гуманитарного познания (Э.Г. Юдин, В.М. Розин, Л.А. Микешина, В.В. Краевский, Е.В. Бережнова, С.Н. Северин) выделяют ряд особенностей социально-гуманитарных исследований [8]:

- 1) невозможность формулировки однозначных законов (можно говорить только о закономерностях или тенденциях), практическая невозможность аксиоматизации социально-гуманитарного знания;
- 2) вариативная логика и вероятностный характер выводов;
- 3) вариативность в определении базовых понятий (но в рамках одного исследования понятия должны быть чётко определены);
- 4) ограниченное использование математического аппарата, доминирование качественных методов;
- 5) поликонцептуальность; субъективный характер, обусловленный взаимодействием субъекта и объекта исследования; влияние ценностных установок исследователя, его мировоззрения, что обуславливает вариативность философско-аксиологических оснований и, как следствие, концептуальных схем, гипотез, приёмов аргументации и оценки теоретической и нормативной моделей исследования; оценка результатов исследования с позиции гуманитарных ценностей.

В период постнеклассики происходит переосмысление понятий «рациональность», «научная рациональность», «критерии научной рациональности». В.Н. Порус утверждает: «Рациональность как фундаментальная характеристика человеческой деятельности есть культурная ценность. Она одновременно обладает методологической и аксиологической размерностью... Тогда, когда научная рациональность интерпретируется как система регулятивных средств (законов, правил, норм, критериев оценки), принятых и общезначимых в данном научном сообществе, это понятие приобретает точное значение и методологическую значимость. Но эта *интерпретация* есть не что иное, как *модель* научной деятельности... или методологический *образ науки*» [9, с. 109]. Далее исследователь отмечает, что когда какая-нибудь модель рассматривается как единственно верная, то от этого «страдает и методология, и наука» [9, с. 109]. В этой связи отметим о ценности полифоничности нормативных моделей (критерии качества, принципы и методы научных исследований) как одной их характеристик современного постнеклассического научного познания.

С позиции В.Н. Поруса, «критериями рациональности... являются не только логические законы и правила, но и принципы научной онтологии, методы, основоположения научных теорий, категории, «матрицы» понимания и объяснения, образцы реше-

ния исследовательских задач и др.» [9, с. 63]. Однако научная рациональность представляет собой систему, основная характеристика которой – её открытость, доступность перестройки, реконструкции с позиции постоянной рефлексии [9].

Таким образом, понимая перманентность развития образования и науки, на определённом этапе научное сообщество с целью обеспечения качества и управления качеством процесса и результатов педагогических исследований должно выработать инвариантные методологические эталоны (образцы, нормы, критерии) проектирования, осуществления и оценки результативности исследования. Возникает парадокс: с одной стороны, появляется необходимость создания инвариантной системы методологических критериев качества, с другой – в процессе перманентной рефлексии эти критерии дополняются, трансформируются, происходит их переструктурирование (в этом – открытость, динамичность данной системы критериев в связи с динамикой социально-культурного и научного контекста).

Всё вышеназванное обуславливает трудности в управлении качеством исследований, в построении инвариантной модели и технологии управления качеством, в создании универсальных критериально-нормативных моделей. С нашей точки зрения, должны сосуществовать вариативные нормативные модели как основа управления. В.Н. Порус в контексте рассмотрения моделей научной рациональности отмечает, что модели строятся с разными задачами. «Одни модели предназначаются для исследования организации «готового» научного знания, другие – для определения критериев рациональной научно-исследовательской деятельности, третьи – для рационального понимания процессов трансляции знания и обучения, четвёртые – для представления в виде рационального процесса изменения и развития науки. Эти модели могут частично перекрывать друг друга, каждая из них помогает раскрыть природу научной разумности в разных аспектах, ракурсах» [9, с. 69].

Исходя из вышеизложенного, на наш взгляд, особо актуальной является проблема разработки именно с позиции системно-модельного подхода моделей управления качеством педагогических исследований, систем инвариантных критериев качества в контексте интернационализации образования и науки, а также конкретных методов и технологий управления качеством исследований в сфере образования.

Заключение

В постоянно изменяющемся мире интернационализация является имманентно присущей характеристикой современного высшего образования. В настоящее время образовательная реальность многоуровневая и многогранная, что обуславливает новые подходы к её изучению, включая междисциплинарные, использование специфического методологического инструментария (методы, критерии качества). В связи с тем, что постоянно осуществляется интеграция национальных образовательных систем в единое образовательное пространство, требуется создание международных научно-образовательных логистических центров для координации педагогических исследований в интернациональном контексте.

В условиях многообразия подходов к исследованию наднациональной образовательной реальности появляется необходимость разработки единых критериев качества исследований в сфере образования. Поэтому с целью обеспечения качества и управления качеством процесса и результатов исследований в сфере образования следует разработать инвариантные методологические критерии проектирования, осуществления и оценки результатов исследования, допуская их вариативность в условиях постоянно изменяющегося социально-культурного и научного контекста. Это обуславливает трудности в управлении качеством педагогических исследований, в построении инвариантной модели и технологии управления качеством. Поэтому, с нашей точки зрения,

в контексте интернационализации образования и науки должны сосуществовать вариативные модели и технологии управления качеством исследований в сфере образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Образовательный менеджмент : учеб. пособие для магистратуры по направлению «Педагогика» / Е.В. Иванов [и др.] ; сост. и общ. ред. Е.В. Иванова, М.Н. Певзнера. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – 412 с.
2. Глоссарий терминов Болонского процесса : подготовлен Национальным офисом программы Tempus в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tempus-russia.ru/bologna-rus/Bologna_glos.pdf. – Дата доступа: 24.02.2012.
3. Полонский, В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В.М. Полонский // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 16–23.
4. Об итогах работы Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь в 2009 г. [Электронный ресурс] // Электронный научно-теоретический и информационно-методический журнал «Атэстацыя». – 2010. – Выпуск № 1. – Режим доступа: <http://journal.vak.org.by/index.php?go=Pages&in=view&id=543>. – Дата доступа: 15.11.2011.
5. Об итогах работы Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь в 2010 г. [Электронный ресурс] // Электронный научно-теоретический и информационно-методический журнал «Атэстацыя». – 2011. – Выпуск № 1. – Режим доступа: <http://journal.vak.org.by/index.php?go=Pages&in=view&id=1076>. – Дата доступа: 10.05.2011.
6. Аналитическая справка «О недостатках при планировании, подготовке и экспертизе диссертаций по гуманитарным наукам, послуживших основанием для их отклонения в ВАК» [Электронный ресурс] // Электронный научно-теоретический и информационно-методический журнал «Атэстацыя». – 2009. – Выпуск № 3–4. – Режим доступа: <http://journal.vak.org.by/index.php?go=Pages&in=view&id=513>. – Дата доступа: 31.03.2011.
7. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
8. Северин, С.Н. Введение в нормативную методологию педагогики : пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей / С.Н. Северин. – Брест : Изд-во БрГУ. – 2008. – 82 с.
9. Порус, В.Н. Парадоксальная рациональность (очерки о научной рациональности) / В.Н. Порус. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 124 с.

Staravoitava D.A. From Internalization of Education: to the Problem of Creation of International Models and Technologies in Qualitative Control in Educational Scientific Research

International framework is a modern trend in higher education development. The article deals with the new tendencies in education (joint conferences, seminars, projects, academic mobility of tutors, post-graduates, students) through scientific research integration (joint pedagogical research). Education is viewed today as overnational reality and the problem of educational research in international context becomes actual. Because of manifold stratification of education it is necessary to introduce new research methods including interdisciplinary ones. Education needs new models of control of scientific research, new qualitative criteria and new methods and technologies to be worked out and introduced in practice.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 01.03.2012

УДК 159.9.

А.В. Антоновский

ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ: ДИНАМИКА И СТРУКТУРА

Статья посвящена исследованию особенностей влияния стратегий совладания, механизмов психологических защит, алекситимии, уровня субъективного контроля на профессиональную деятельность и профессиональное здоровье педагогов общеобразовательных школ. Выявлена и проанализирована факторная структура защитно-совладающего поведения в профессиональной деятельности учителей. Приведены результаты формирующего эксперимента, направленного на активизацию социально-активного совладающего поведения у педагогов как фактора их профессионального здоровья.

Школа является одним из основных социальных институтов, системно передающих базовые ценности общества молодому поколению. Совместно с семьей и другими общественными структурами школа помогает учащимся сориентироваться в новых условиях жизни, сформировать их жизненные установки, систему мотивов, способствует установлению и познанию межличностных отношений. От профессионализма учителя, его мотивации, состояния профессионального и личностного здоровья, удовлетворенности педагогическим трудом зависит, насколько учащийся сможет реализовать свой личностный потенциал. Как отмечает Л.М. Митина, профессиональное здоровье учителя – основа эффективной работы современной школы и ее стратегическая проблема [1, с. 220].

Профессиональная деятельность учителей является эмоционально напряженной и социально-ответственной формой активности, поэтому имеет существенно стрессогенный характер. Высокие требования предъявляются не только к профессиональным знаниям, умениям и навыкам учителя, его базовым личностным свойствам, но и к текущему, оперативному состоянию его психологического самочувствия. На последнее, в свою очередь, негативное влияние оказывает целый ряд социально-дезадаптирующих факторов, к которым относится низкая социальная защищенность, низкий престиж профессии, заработная плата, не соответствующая трудовым затратам и уровню ответственности, информационные перегрузки, многофункциональность педагогической деятельности, частые конфликтные и стрессогенные ситуации и т.д. Поэтому важно и необходимо активно изучать психологические, психосоциальные и личностные факторы профессиональной адаптации и профессиональной работоспособности учителей, в том числе такие, которые оказывают непосредственное влияние на их профессиональное здоровье.

Защитно-совладающее поведение, включающее в себя механизмы психологических защит и стратегии совладания, является одним из важных интегративных личностных образований, детерминированным характером субъект-субъектных отношений [2–8]. В рамках психологии труда механизмы психологических защит и стратегии совладания, объединенные в защитно-совладающее поведение, можно рассматривать как многокомпонентную систему, опосредованную профессиональной деятельностью и в ней проявляющуюся.

Дополнительным фактором, влияющим на социально-психологическую адаптацию учителей, является алекситимия, представляющая собой самостоятельный личностный конструкт [10–12]. В наиболее общем виде алекситимия применяется для обозначения совокупности признаков особого коммуникативного стиля, который характе-

ризуется затруднением вербализации эмоций. Базовый конфликт при алекситимии – это конфликт между эмоциональной природой человека и отказом от этой природы, «попыткой жить «во вне», игнорируя эмоциональную сторону жизни. Недооценка важности и действенности эмоциональности, ее игнорирование приводит к утрате навыков психогигиены эмоциональной жизни, что прямым образом может сказываться на профессиональном здоровье, а также качестве жизни в целом. К возможным последствиям можно отнести возрастание числа депрессий, конфликтное поведение, состояние неудовлетворенности себя и своей жизнью, трудности установления теплых, доверительных контактов и получения социальной поддержки [13, с. 68]. Некоторые авторы рассматривают алекситимию и как защитный механизм личности [14; 15].

Уровень субъективного контроля является не только существенной социально-психологической, но и важной психоадаптационной характеристикой личности педагога, определяющей степень активности его собственных усилий и готовность личности к конструктивному взаимодействию с окружающим миром [16]. Данный фактор влияет на использование когнитивной оценки различных эмоционально-стрессовых состояний, выбор и реализацию форм поведения, направленных на преодоление стресса. Необходимо отметить, что как интернальный, так и экстернальный контроль «смягчают» стрессогенное влияние окружающей среды. Вместе с тем интернальный локус контроля позволяет адаптироваться личности педагога на более высоком социальном уровне.

Необходимость изучения защитно-совладающего поведения педагога как ресурса сохранения его профессионального здоровья определила цель данного исследования: выявить и проанализировать структуру защитно-совладающего поведения в профессиональной деятельности учителей.

Выборку эмпирического исследования составили педагоги общеобразовательных школ г. Твери (111 чел.). В ходе исследования учителя были разделены на группы согласно педагогическому стажу. Первая группа – учителя со стажем работы 1–15 лет (33 чел.), вторая группа – учителя со стажем работы 16–30 лет (60 чел.); третья группа – учителя со стажем работы свыше 30 лет (18 чел.). Интервал именно в 15 лет был выбран в связи с тем, что, во-первых, механизмы защит и копинг-стратегии являются устойчивыми конструктами личности, и, соответственно, проследить изменения возможно только в долговременной динамике педагогической деятельности. Во-вторых, по мнению ряда авторов, показатели психического и физического здоровья у учителей снижаются по мере увеличения стажа работы [1, с. 227; 9, с. 92]. Подобные ухудшения могут инициировать нарушения профессиональной идентичности, возникновение кризисов профессионального становления, что определенным образом сказывается на адаптивных функциях защитно-совладающего поведения.

Для сбора эмпирических данных были использованы следующие психодиагностические методики: «Индекс жизненного стиля», являющийся модифицированным и адаптированным для России вариантом опросника Р. Плутчика «Life Stile Index» [17]; методика диагностики ведущего механизма психологической защиты в общении В.В. Бойко; экспресс-диагностика невроза К. Хека и Х. Хесса [18]; Торонтская шкала алекситимии (Toronto Alexithymia Scale – TAS) [19]; методика диагностики уровня субъективного контроля (Дж. Роттер, адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинды [20]); опросник способов совладания (Р. Лазарус, адаптация WCQ) [21].

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы «SPSS 19.0 for Windows» и включала корреляционный, факторный анализ (метод главных компонент), критерий достоверности сдвига [22].

Результаты применения корреляционного анализа в трех группах педагогов были обобщены в общее количество взаимосвязей, полученных в каждой группе. Оценивалось количество следующих взаимосвязей: «механизмы психологических защит –

копинг-стратегия», «невротизации», «алекситимии», «степень напряженности защит – механизмы психологических защит», сумма взаимосвязей «механизмов психологических защит» по отношению к «степени напряженности защит».

Анализ и интерпретация корреляционных плеяд показывают, что более насыщенная картина взаимосвязей по показателям «механизмы психологических защит – копинг-стратегия» представлена в 1-й группе, далее картина носит более стереотипизированный характер. У педагогов 1-й группы в общей сложности обнаружено 10 положительных связей, во 2-й группе – 3 положительные и 1 отрицательная связь, в 3-й группе – 6 положительных связей. Это подтверждает тот факт, что с возрастом и увеличением стажа педагогической деятельности уменьшается число взаимосвязей по показателям «механизмы психологических защит – копинг-стратегия», причем наименьшее число наблюдается у педагогов 2-й группы. Менее разнообразный репертуар таких связей свидетельствует об определенной пассивности и стереотипизации в поведении, что, с одной стороны, адаптирует учителя к напряженным условиям социума, но с другой – вызывает «застывание» на одних и тех же способах реагирования, что может привести в конечном итоге к дезадаптации в различных сферах социально-психологической активности педагога.

По показателю «невротизация» в 1-й группе выявлено 8 взаимосвязей, среди которых одна отрицательная, во 2-й группе – 7 положительных взаимосвязей и в 3-й группе – 4 положительные пары. Педагоги первых двух групп в целом более подвержены потенциально различным невротическим расстройствам при чрезмерном использовании определенных механизмов психологических защит или стратегий совладания при решении жизненных ситуаций. Можно утверждать, что педагоги 3-й группы с большим опытом педагогического труда, со сформировавшимся укладом профессиональной и личной жизни в меньшей степени подвержены стрессам.

По показателю «алекситимия» в 1-й группе выявлены 4 плеяды (1 положительная и 3 отрицательные), во 2-й группе – 3 связи (1 положительная и 2 отрицательные) и в 3-й группе – 1 положительная взаимосвязь с невротизацией. Алекситимия как фактор дезадаптации личности и как один из защитных механизмов активно блокируется в большинстве случаев положительными копингами – «планированием решения проблемы», «положительной переоценкой» (у педагогов 1-й и 2-й групп), в то же время при частом обращении к «реактивному образованию» возможны алекситимические проявления. В 3-й группе существует более высокая вероятность проявления алекситимических черт у педагогов в зависимости от невротичности структуры личности.

Еще один следующий измеряемый показатель, проанализированный в ходе исследования, – это «степень напряженности защит». Авторы методического пособия по обработке теста «Life Stile Index» [17] полагают, что в своей основе все защитные механизмы, обеспечивающие по отношению к личности снижение уровня тревоги, выполняют одну и ту же функцию и поэтому могут быть объединены в одну общую защиту «Я». Соответственно, «степень напряженности защит» может в определенной мере отражать степень выраженности всех используемых защит. По анализу результатов каждой из трех групп испытуемых можно говорить о довольно высокой степени напряженности механизмов защит в каждой группе, что свидетельствует о напряженных условиях педагогического труда. В 1-й группе выявлено 7 механизмов психологических защит, в той или иной степени обуславливающих общую напряженность всей защитной системы, во 2-й группе – 8, в 3-й группе – 6. Кроме того, такой интегративный показатель, как сумма взаимосвязей механизмов психологических защит в каждой группе по отношению к «степени напряженности защит», в определенной мере может характеризовать общую силу связи данных параметров. В 1-й группе данный показатель равен 4,11, во 2-й группе – 4,91, в 3-й – 4,23. Это свидетельствует не только о на-

пряженных условиях деятельности педагогов со стажем работы 16–30 лет, но также и о потенциально возможной их дезадаптации в социальной среде как в профессиональном, так и в личностном плане.

Следующим этапом исследования стало проведение факторного анализа как отдельно по каждой группе учителей, так и по всей выборке. В качестве исходных данных были использованы показатели механизмов психологической защиты, копинг-стратегий, алекситимии и локус-контроля. Необходимо отметить показатели критерия адекватности выборки Кайзера–Мейера–Олкина (величины, характеризующей степень применимости факторного анализа к данной выборке) – 0,665, что говорит о приемлемой адекватности, а также критерия сферичности Барлетта (критерия многомерной нормальности для распределения переменных) $p = 0,0001$, что указывает на достаточные условия для проведения факторного анализа. Для всей выборки факторное решение было получено в результате Varimax-вращения после 8 итераций. В результате были выделены 5 факторов, объясняющих около 59% суммарной дисперсии (таблица).

Таблица – Результаты факторного анализа эмпирических данных

Название фактора	Показатели, вошедшие в фактор	Факторная нагрузка
1. Фактор локуса контроля	Общая интернальность	0,949
	Интернальность в области неудач	0,841
	Интернальность в области достижений	0,835
	Интернальность в семейных отношениях	0,762
	Интернальность в производственной сфере	0,756
	Интернальность в межличностных отношениях	0,615
	Миролюбие	0,404
	Интернальность в области здоровья	0,340
2. Фактор влияния механизмов психологических защит на копинг («избегание»)	Замещение	0,800
	Регрессия	0,711
	Избегание (копинг)	0,619
	Компенсация	0,562
	Вытеснение	0,527
	Агрессия (механизм психологической защиты)	0,395
3. Фактор напряженности защит	Степень напряженности защит	0,842
	Реактивное образование	0,766
	Интеллектуализация	0,766
	Проекция	0,700
	Отрицание	0,569
4. Фактор подавления алекситимии конструктивными копинг-стратегиями	Планирование решения проблемы	0,691
	Социальная поддержка	0,683
	Положительная переоценка	0,679
	Конфронтация	0,537
	Алекситимия	-0,522
5. Фактор действия копинг-стратегий на механизм психологической защиты «избегание»	Дистанцирование	0,633
	Избегание (механизм психологической защиты)	0,624
	Самоконтроль	0,617
	Принятие ответственности	0,575

Первый фактор, условно названный «Фактор локуса контроля», отвечает за ответственность педагога перед собой и за происходящие с ним события в различных сферах его жизнедеятельности. Личностный контроль считается одним из самых значимых личностных копинг-ресурсов и проявляется как уверенность в способности личности вызывать изменения среды в желаемом направлении. Именно интернальная направленность в различных сферах приложения активности педагога напрямую связана с использованием механизма психологической защиты в общении «миролюбие». С.В. Быков отмечает, что «локус контроля – важная интегральная характеристика личности, показатель взаимосвязи отношений к себе и окружающему миру. Интернальность или экстернальность – это не отдельная личностная черта, а целостная комбинация характеристик, тот стержень, вокруг которого сгруппированы цепи зависимостей, параметров, признаков, характеризующих тип мышления, поведенческие установки, формирующие основные конструкты ответственной личности» [23, с. 42]. Представляется важным, что «Фактор локуса контроля» в 1-й группе учителей в большей степени, после «общей интернальности», нагружен показателем «интернальность в области достижений» (0,874), во 2-й группе – «интернальность в области неудач» (0,875), в 3-й группе – «интернальность в семейных отношениях» (0,896).

Во второй фактор, под условным названием «Фактор влияния механизмов психологических защит на копинг «избегание», вошли следующие переменные: «замещение», «регрессия», «избегание» (копинг), «вытеснение», «компенсация» и «агрессия» (механизм психологической защиты). Фактор показывает преобладающее влияние защитных механизмов на копинг-стратегию «избегание», которую можно охарактеризовать как пассивный способ решения жизненных ситуаций. С помощью механизмов психологической защиты происходит решение конфликтных и стрессогенных ситуаций, но преобладание неадаптивных защит позволяет адаптироваться к социальной среде только с одной стороны, не задействуя другие адаптивные механизмы, что позволяет присвоить данному фактору статус малоэффективного.

Третий фактор – «Фактор напряженности защит» – включает в себя следующие параметры: «степень напряженности» всех защит, «реактивное образование», «проекцию», «интеллектуализацию» и «отрицание». В факторе присутствует стремление к переносу нежелательных стремлений на других людей, отрицание определенных аспектов реальности или собственной личности, а также слишком «умственное» переживание ситуаций. Необходимо отметить напряженность не только данных механизмов защит, но и всей защитной системы личности педагога.

В четвертый фактор, который был назван «Фактор подавления алекситимии конструктивными копинг-стратегиями», вошли следующие показатели: «планирование решения проблемы», «поиск социальной поддержки», «положительная переоценка», «конфронтация» и алекситимия с отрицательной факторной нагрузкой. Фактор отражает наличие обратной связи между использованием конструктивных копинг-стратегий и алекситимией как сниженной способности к вербализации эмоциональных состояний.

В пятый фактор – «Фактор действия копинг-стратегий на механизм психологической защиты «избегание» – вошли копинг-стратегии «дистанцирование», «самоконтроль», «принятие ответственности» и механизм психологической защиты «избегание». «Дистанцирование» и «избегание» как механизмы адаптации, заключающиеся в когнитивных усилиях по уменьшению значимости ситуаций и ухода от них, напрямую связаны с постоянным контролем себя, своих действий по отношению к окружающим социальным группам и принятием социальной и личной ответственности.

Кроме того, одной из задач исследования было проведение формирующего эксперимента, направленного на формирование и освоение эффективных техник совладания с фрустрирующими и стрессовыми ситуациями у педагогов общеобразовательных

школ (5–11 классы). Количество участников составило 14 человек. Группа – гомогенная по полу (женская выборка) и гетерогенная по возрасту (от 21 до 59 лет), добровольная по способу формирования. Все участники явились педагогами общеобразовательных школ г. Твери, ведущими различные дисциплины. Отбор в группу осуществлялся на основе выборочного анализа из общей выборки (111 человек) педагогов с наиболее критичными показателями по механизмам психологических защит и копинг-стратегий. Коррекционная программа была рассчитана на 24 астрономических часа. Режим работы группы составлял от 2 до 4 часов в день. Занятия распределялись в течение двух недель [24]. Для выявления изменений был использован критерий достоверности сдвига для двух выборок Т-критерий Вилкоксона (Wilcoxon signed-rank test), применяемый для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Анализ результатов достоверно показывает наличие положительных изменений после проведения социально-психологического тренинга по формированию у педагогов адаптивных механизмов психологических защит и копинг-стратегий в профессиональной деятельности. Произошли сдвиги по следующим показателям: по механизмам психологических защит – «отрицание» ($5,42 \pm 0,67 // 7,00 \pm 0,62$; $p < 0,05$), «интеллектуализация» ($3,71 \pm 0,60 // 4,85 \pm 0,67$; $p < 0,05$); по стратегиям совладания – «конфронтационный копинг» ($7,71 \pm 0,76 // 6,71 \pm 0,60$; $p < 0,05$), «дистанцирование» ($10,14 \pm 0,63 // 8,00 \pm 0,71$; $p < 0,01$), «избегание» ($9,14 \pm 0,91 // 7,14 \pm 0,50$; $p < 0,05$), «планирование решения проблемы» ($13,00 \pm 0,62 // 10,85 \pm 0,63$; $p < 0,05$) и «принятие ответственности» ($7,14 \pm 0,37 // 5,85 \pm 0,27$; $p < 0,05$); по шкалам интернальности – «интернальность в производственной сфере» ($6,14 \pm 1,23 // 10,28 \pm 1,00$; $p < 0,05$), «интернальность в межличностных отношениях» ($3,42 \pm 0,97 // 6,00 \pm 0,44$; $p < 0,05$); по показателю «невротизация» ($15,71 \pm 1,41 // 8,71 \pm 0,89$; $p < 0,001$).

Как видно из приведенных данных, механизмы психологических защит (по сравнению со стратегиями совладания) – более устойчивые интегративные образования, и они в меньшей степени поддаются коррекционным воздействиям. Отрицание определенных фрустрирующих, тревожных обстоятельств окружающей социальной действительности или каких-либо сторон своей личности играет для педагогов адаптивную роль, и вместе с тем использование данного механизма в определенной мере «расширяет» арсенал использования механизмов реагирования на внешние воздействия. Достоверное влияние «интеллектуализации» можно рассматривать не только как более поздний механизм, развивающийся с опытом профессиональной деятельности, но и как дополнительный «предохранитель» организма педагога от «эмоционального выгорания». С ростом педагогического стажа складывается определенный опыт реагирования на постоянные внешние воздействия, при этом, оказываясь в ситуациях конфликта, возможно снижение значимости ситуации, а также причин, ее вызвавших, путем логических объяснений самому себе.

Необходимо отметить, что «избегание» и «дистанцирование» – похожие стратегии совладания, отличающиеся когнитивным и поведенческим компонентами – также подверглись изменению в ходе тренинга. Частое использование данных механизмов совладания носит, скорее, характер пассивной адаптации, так как не происходит конструктивного решения проблемы. Вместо этого активной формой реагирования становится мысленное или поведенческое отстранение от возникшей ситуации. «Дистанцирование», также как и «избегание», помогает личности педагога экономить свои эмоциональные и интеллектуальные ресурсы. Уменьшение показателей по данным конструктам, несомненно, расширяет адаптивные возможности педагога, уменьшает количество стереотипизированных вариантов решения ситуаций и позволяет более ответственно взаимодействовать в социальной среде.

Парадоксальное при этом уменьшение показателей по «принятию ответственности» и «планированию решения проблемы» может означать своеобразную «разгрузку» для учителей. Для педагогов, по их словам, социально-психологический тренинг был не только своеобразной отдушиной в континууме «дом – работа», а также дополнительным фактором для стимуляции и активизации собственных личностных внутренних ресурсов. С учетом того, что подобного рода тренинговые занятия в школах, в которых проходило исследование, ранее не проводилось, можно предположить, что снижение показателей по вышеупомянутым копингам носят в определенной мере временный характер, позволяющий на время проведения занятий «разгрузить» организм от постоянного эмоционального напряжения и чрезмерной ответственности.

Важное значение в преодолении проблем и эмоциональных стрессов имеет контроль личности над ситуацией. Положительные изменения по показателям «интернальность в производственной сфере» и «интернальность в межличностных отношениях» свидетельствуют о готовности педагога к конструктивному взаимодействию с окружающим миром, а также позволяют выбирать более адаптивные, строящиеся на собственной активности и умениях, формы реагирования в профессиональной деятельности. Также на достоверно высоком уровне значимости ($p < 0,001$) выявлено снижение «невротизации».

Таким образом, проведенное исследование показало, что осуществление экспериментальной работы по формированию адаптивных стилей реагирования у педагогов привело к общему улучшению самочувствия, собственной активности, отношения к собственному телу, изменились способы переработки конфликта.

В результате проведения факторного анализа выявлена структура защитно-совладающего поведения в профессиональной деятельности учителей. Интерпретируя особенности данной структуры, можно сделать следующие выводы. У педагогов со стажем более 15 лет выявлена определенная напряженность как защитной системы личности, так и тех показателей, с которыми эта система связана. Выявленные защитные паттерны отражают пребывание педагогов в состоянии эмоционального перенапряжения, а чрезмерная напряженность выявленных взаимосвязей говорит о слабой актуализации других возможных адаптивных механизмов.

Был выделен системообразующий фактор – «фактор локуса контроля», включающий показатели интернальности в различных сферах приложения активности учителя и определяющий в целом ответственное поведение педагога в социальной среде. Предупреждению риска развития алекситимии способствует активное использование конструктивных копинг-стратегий в процессе профессиональной деятельности («положительная переоценка», «поиск социальной поддержки», «конфронтация», «планирование решения проблемы»).

Выявленная структура защитно-совладающего поведения учителей может повлиять на развитие у них невротических расстройств. Таким образом, на состояние профессионального здоровья педагогов общеобразовательных школ с увеличением их стажа профессиональной деятельности влияет наблюдаемое определенное «обеднение» взаимосвязей защитно-совладающего репертуара. Результаты исследования позволяют утверждать, что наличие большего числа взаимосвязей между исследуемыми параметрами в структуре личности педагога способно обеспечить как более гибкую адаптацию в социуме, так и более эффективную профессиональную деятельность.

Учитывая вышеизложенное, необходимо отметить, что подходы к проблеме профессионального здоровья педагогов в системе среднего образования следует рассматривать с позиции принципов системности, поэтапности и непрерывности, используя психологические, педагогические, социальные и медицинские знания [25]. В этом смысле школа в лице администрации, школьной психологической службы на городском, региональном, федеральном уровнях может обеспечить сохранение и укрепление

профессионального здоровья педагога как субъекта труда не только с точки зрения соблюдения Трудового Кодекса (режимов труда и отдыха, нормативной продолжительности рабочей недели и т.д.), но и путем использования здоровьесберегающих технологий. Школьная психологическая служба в данном случае может выступить своеобразным медиатором для реализации в практической педагогической деятельности общегосударственных идей, направленных на укрепление здоровья педагога, что, в свою очередь, будет способствовать возможности самостоятельно и конструктивно разрешать трудности и противоречия, оптимально использовать свои потенциальные возможности, творчески осмысливать прошлый опыт, искать и находить новые пути совершенствования педагогического процесса [26, с. 109].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М. : Издат. центр «Академия», 2004. – 320 с.
2. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.
3. Нартова-Бочавер, С.К. «Coping-Behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20–30.
4. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса. Ч. 1. «Coping stress» и теоретические подходы к его изучению / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 1. – С. 122–133.
5. Соколова, Е.Т. Феномен психологической защиты / Е.Т. Соколова // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 66–79.
6. Корицова, Г.С. Защитно-совладающее поведение субъекта в профессиональной педагогической деятельности : автореф. дис. ... доктора психол. наук / Г.С. Корицова. – Иркутск, 2007. – 49 с.
7. Крюкова, Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т.Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 2. – С. 88–95.
8. Леньков, С.Л. Защитно-совладающее поведение как фактор профессионального здоровья и эффективности работы учителя / С.Л. Леньков, А.К. Зиньковский, А.В. Антоновский // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2011. – № 1. – С. 23–36.
9. Маркова, А.К. Психология труда учителя : книга для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
10. Былкина, Н.Д. Алекситимия (аналитический обзор зарубежных исследований) / Н.Д. Былкина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1995. – № 1. – С. 43–53.
11. Гаранян, Н.Г. Концепция алекситимии / Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2003. – Т. 13. – Вып. 1. – С. 128–145.
12. Зиньковский, А.К. Об алекситимии как механизме адаптации в контексте педагогической деятельности / А.К. Зиньковский, А.В. Антоновский // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2011. – Вып. 2 (15). – С. 24–38.
13. Холмогорова, А.Б. Культура, эмоции и психическое здоровье / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 61–74.

14. Wise, T.N. Ego defenses styles, and alexithymia: a discriminant validation study / T.N. Wise, S.M. Lee, S. Epstein // *Psychotherapy. Psychosomatic.* – 1991. – Vol. 56. – № 3. – P. 141–145.
15. Kleinberg, J. Working with the alexithymic patient in groups / J. Kleinberg // *Psychoanalysis and Psychotherapy.* – 1996. – Vol. 13. – № 1. – P. 76–84.
16. Rotter, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J.B. Rotter // *Psychological monographs.* – 1966. – Vol. 80. – № 1 (whole № 609). – P. 1–28.
17. Вассерман, Л.И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля : пособие для психологов и врачей / Л.И. Вассерман [и др.]. – СПб. : Психоневрологический ин-т им. В.М. Бехтерева, 2005. – 54 с.
18. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2005. – 672 с.
19. Ересько, Д.Б. Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах : пособие для психологов и врачей / Д.Б. Ересько [и др.]. – СПб. : Психоневрологический ин-т им. В.М. Бехтерева, 2005. – 25 с.
20. Бажин, Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд // *Психологический журнал.* – 1984. – Т. 5. – № 3. – С. 152–163.
21. Вассерман, Л.И. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями : пособие для врачей и медицинских психологов / Л.И. Вассерман [и др.]. – СПб. : Психоневрологический ин-т им. В.М. Бехтерева, 2009. – 38 с.
22. Рубцова, Н.Е. Статистические методы в психологии : учеб. пособие / Н.Е. Рубцова, С.Л. Леньков. – М. : УМК «Психология», 2005. – 384 с.
23. Быков, С.В. Диагностика локуса контроля личности в асоциальных подростковых группах / С.В. Быков // *Психологический журнал.* – 2004. – Т. 25. – № 3. – С. 34–43.
24. Агеева, И.А. Успешный учитель: тренинговые и коррекционные программы / И.А. Агеева. – СПб. : Речь, 2007. – 208 с.
25. Антоновский, А.В. Модель полипрофессионального взаимодействия специалистов в рамках школьной психологической службы / А.В. Антоновский // *Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность : материалы VII Международной науч.-практ. конф., Москва, 7–8 июля 2011 года ; под ред. Л.М. Митиной.* – М. : ПИ РАО, МГППУ, 2011. – С. 84–87.
26. Чудновский, В.Э. Личностная модель труда учителя / В.Э. Чудновский // *Вопросы психологии.* – 1999. – № 2. – С. 107–110.

Antonovsky A.V. Protective-coping Behavior of a Teacher: Dynamics and Structure

This article is dedicated to the research of features of influence of coping-strategies, mechanisms of psychological protection, alexithymia, internal-external locus of control on a professional activity and professional health of teachers of secondary schools. The article gives detailed description of factor structure of protective-coping behavior in a professional activity of teachers. The results of the forming experiment directed on stirring up socially-active coping-behaviour of teachers as the factor of their professional health are shown.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 30.11.2012

УДК 159.9.

А.С. Бысюк

КРИТЕРИИ УСПЕШНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНЖЕНЕРОВ-МЕТРОЛОГОВ

Рассмотрены предпосылки успешного выполнения профессиональной деятельности. Приводятся результаты проведенного эмпирического исследования успешности профессиональной деятельности метрологов. В качестве «маркеров», отвечающих за успешность профессиональной деятельности рассмотрены стратегии совладания, личностные особенности, ведущий мотив, уровень психического благополучия, безопасность организационной среды. Показано, что существуют значимые различия между психологическими характеристиками «успешных» и «неуспешных» инженеров-метрологов. Представлено уравнение регрессии, позволяющее прогнозировать УПД инженеров-метрологов в процессе аттестации персонала.

Введение

Вступая в сложные взаимоотношения с предметом и объектом трудовой деятельности, субъект труда оказывается вовлеченным в сложный двусторонний процесс, где на успешность и эффективность труда будут оказывать влияние как эргатическая система, вне которой не может проходить профессиональная деятельность человека, так и личностные особенности субъекта труда.

В данной статье под успешностью профессиональной деятельности (УПД) понимается сложная интегральная характеристика, которая зависит от различных факторов. К ним относятся мотивация, установка, профессиональная адаптация, профессиональная квалификация, функциональное состояние, возрастные особенности личности, состояние профессионального здоровья, психофизиологические и социальные параметры человека и т.п. [1]. Необходимо отметить, что профессиональная успешность является оценочным критерием [2, с. 61], непосредственно связана с продуктивностью и удовлетворенностью субъекта своим трудом [3; 4, с. 60], а также эффективностью и конечными результатами деятельности [5, с. 25–26]. Кроме того, профессиональная успешность является условием профессиональной самореализации человека в труде, поскольку успех, приобретающий устойчивый характер, открывает скрытые профессиональные ресурсы личности и задает перспективы профессионального роста [6].

Факторы, оказывающие влияние на УПД, являются одним из главных предметов исследования отечественных и зарубежных авторов – специалистов в области психологии труда [2, с. 60–67; 7, с. 42–45; 8 с. 46–56; 9, с. 430; 10, с. 315]. В психологической науке сложились различные концепции, объясняющие феномен успешности, разработаны психологические модели прогнозирования успешности профессиональной деятельности для множества различных профессий (менеджеры, телефонисты, спортсмены, работники конвейерного труда и т.д.).

В последнее время становится все более очевидным тот факт, что рассматриваемых ранее в качестве предпосылок успешного выполнения профессиональной деятельности «профессиональной пригодности», системы «профессионально важных качеств», «профессионально значимых свойств», «профессиональных способностей», стандартных знаний, умений и навыков недостаточно для реализации потенциальных профессиональных возможностей специалиста. В противном случае так остро не стоял бы

Научный руководитель – С.Н. Федотов, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии труда Тверского института экологии и права

вопрос о профессиональном маргинализме, стагнации профессионала, «ухода» из деятельности, профессиональном выгорании, деформации опытных сотрудников, находящихся на пике своего профессионального развития. Следовательно, можно предположить, что УПД будет обусловлена внутренними субъектными факторами, к числу которых можно отнести наличие или отсутствие психического выгорания у субъектов труда; использование защитно-совладающего поведения для сохранения и поддержания психологической безопасности в ответ на стрессорирующие воздействия внешней и внутренней среды организации; доминирующий мотив профессионального развития, личностные качества, способствующие эффективному выполнению деятельности. Необходимо так же подчеркнуть, что в практических исследованиях и научных публикациях пока в недостаточной степени освещен вопрос влияния указанных субъектных факторов УПД в профессиях субъект-объектного типа, к числу которых относится специальность «инженер-метролог».

Учет индивидуально-психологических свойств личности в процессе оценки и прогнозирования УПД сотрудника при проведении аттестационных мероприятий позволяет не только грамотно использовать потенциал трудовых ресурсов и обеспечивать финансовую благополучие организации, но и предотвращать развитие деструкций специалистов, а также способствовать поддержанию оптимального уровня профессионального здоровья персонала (адаптации к новой рабочей ситуации, психической регуляции трудовой деятельности, «переключение» на новые направления деятельности в рамках профессии). В связи с этим изучение вопроса предпосылок успешности профессиональной деятельности специалистов, находящихся на разных этапах своего профессионального развития, является весьма актуальным.

В качестве показателей УПД были рассмотрены внешние и внутренние критерии. Внешним критерием эффективности стали результаты экспертной оценки (мнение непосредственных руководителей, а также независимых экспертов), результативность деятельности (объем выполненных работ), а также методы наблюдения и беседы. В качестве внутренних критериев выступили уровень психического выгорания, психологическая защищенность сотрудника от различных форм психологического насилия в рамках социальной среды организации (особенности восприятия организационной среды (безопасной или небезопасной), применяемая когнитивно-поведенческая стратегия совладания, ведущий тип смыслообразующих мотивов, а также определенный «набор» личностных характеристик. Выбор в качестве предпосылок УПД перечисленных характеристик обусловлен следующим:

1. Психологическая безопасность (ПБ) – условие эффективного функционирования субъекта в профессиональной среде. Н.Л. Шлыкова отмечает, что ПБ – это удовлетворенность субъекта итогами и условиями деятельности, высокий уровень активности, чувство уверенности и возможность самореализации. [11, с. 22]. Согласно В.М. Львову, ПБ – это соответствие потребностей, ценностей, возможностей субъекта отраженным в его сознании характеристикам реальной действительности [12, с. 29]. ПБ личности проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям [13, с. 19]. Таким образом, одним из условий ПБ является защищенность (состояние защищенности, чувство защищенности) жизненно важных интересов личности от внешних или внутренних угроз. К основным функциям ПБ В.М. Львов относит поддержание высокого уровня нервнопсихической устойчивости и энергетических затрат, оптимизацию резервных возможностей организма в деятельности, нейтрализацию воздействия экстремальных факторов [12, с. 30]. Попадая в среду, лишенную психологической безопасности, субъект вынужден либо изменять характеристики среды, либо адаптироваться к ней, выра-

батывая при этом эффективные стратегии ее преодоления (совладающее, или копинг-поведение). Основная функция такого поведения – адаптация человека к требованиям ситуации [14, с. 3–10; 15, с. 20–25]. Несмотря на то, что копинг-поведение направлено на повышение уровня адаптированности личности к среде, данный процесс может быть неконструктивным, неэффективным и приводить к ухудшению функционирования человека в рамках производственной системы. В связи с этим правомерно говорить об «эффективном» использовании стратегий совладания.

2. Отсутствие условий безопасности приводит к возникновению оборонительной тенденции, порождает сопротивление, которое может заключаться в уходе от контактов, самообвинении, отрицательном отношении к самому себе, к выполняемой деятельности, осложняя межличностные взаимоотношения, разрушая каждого участника производственного процесса, приводя к психическому выгоранию (состояние умственного, физического и эмоционального истощения, проявляющегося у профессионалов различных сфер деятельности [16, с. 11]).

3. В ряде современных исследований показана связь УПД с индивидуально-психологическими свойствами личности, однако основной акцент в изучении данного вопроса сделан либо на профессиях субъект-субъектного типа (В.Л. Аверин, Т.Л. Бухарина, И.В. Дрюпина, Ю.А. Карачарова, Е.П. Четвергова и др.), либо личностные особенности субъекта труда рассмотрены в структуре профессионально важных качеств (Г.Р. Позова, Е.С. Шелепова). При этом недостаточно представлена в научных публикациях и практических исследованиях по УПД такая узкоспециализированная профессиональная группа, как инженеры-метрологи (профессия субъект-объектного типа). Более того, в современных практических исследованиях, посвященных проблеме УПД, недостаточно представлен подход, рассматривающий категорию «успешности» сквозь призму психологической безопасности и психологического состояния субъекта деятельности.

Организация исследования

В своем исследовании мы исходим из предположения, что успешность профессиональной деятельности инженеров-метрологов существенным образом зависит не только от уровня профессиональных знаний, умений и квалификации, но и от психологических характеристик, влияющих на состояние профессионального здоровья. Данная гипотеза конкретизируется в следующих частных гипотезах:

1. У «неуспешных» и «успешных» инженеров-метрологов могут быть специфические различия в структуре психологических характеристик, оказывающих влияние на профессиональную деятельность.

2. Успешность профессиональной деятельности зависит от таких характеристик, как низкая степень выраженности синдрома психического выгорания, эффективность применения субъектом когнитивно-поведенческих стратегий совладания, особенностей восприятия организационной среды (безопасной или небезопасной), уровня интернальности, ведущего типа смыслообразующих мотивов, а так же определенного «набора» личностных характеристик.

Целью исследования является изучение психологических факторов УПД инженеров-метрологов для разработки прогноза эффективности их деятельности в организации при проведении программ аттестации и развития персонала.

Методы исследования

В исследовании приняло участие 159 человек, из которых 71% – женщины. Возрастной диапазон опрошиваемых – от 25 до 65 лет. Все опрошиваемые имеют высшее техническое образование.

В ходе исследования инженеры-метрологи были разделены на 3 группы по стажу. В основу распределения респондентов по группам была положена периодизация профессионального развития Д. Сьюпера [17, с. 111–112]: 1 группа – сотрудники в возрасте до 30 лет (38 чел.); 2 группа – от 31 до 44 лет (90 чел.); 3 группа – от 45 до 65 лет (31 чел.). Данная классификация была выбрана, потому что, во-первых, в ней достаточно полно представлены задачи профессионального развития. Во-вторых, по мере увеличения стажа работы могут возникать кризисы профессионального становления, что может находить отражение в проявлении симптомов профессионального выгорания, в чувстве «безопасности» в рамках социально среды предприятия, удовлетворенности условиями труда, а также применяемых когнитивно-поведенческих стратегиях совладающего поведения.

Для проведения исследования были использованы следующие методики: «Психологическая диагностика безопасности социальной среды организации» И.А. Боевой в адаптации А.Г. Макеевой [18, 169–171]; «Диагностика профессионального выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) [19, с. 360–362]; «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко» [20, с. 161–168]; Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е.В. Бажина, С.А. Галькиной, А.М. Эткинд) [20, с. 288–297]; Методика «Определение доминирующего типа мотивов» В.В. Юклянюка [21, с. 130–139], Опросник «Когнитивно-поведенческие стратегии» С.И. Филиппченковой [22, с. 120–122]; Калифорнийский личностный опросник (СРІ) Х. Гоуха (адаптация Н.В. Тарабриной, Н.А. Графиной).

Полученные в ходе исследования данные были подвергнуты количественному и качественному анализу. Статистическая обработка материала проводилась с использованием программ SPSSv.19., «Excel», «Statistica». Для выявления различий между группами применялся U-критерий Манна-Уитни; H-критерий Крускала-Уоллиса; коэффициент корреляции К. Спирмена, применялся множественный регрессионный анализ.

По результатам экспертной оценки (характеристики от непосредственных руководителей, а также независимых экспертов), результативности деятельности (объем выполненных работ), а также с помощью методов наблюдения и беседы респонденты были разделены на 2 группы: «успешные» и «неуспешные».

Полученные результаты и их анализ

С целью выявления психологических характеристик, оказывающих влияние на успешность профессиональной деятельности, был применен U-критерий Манна-Уитни, по которому обнаружены достоверные различия у успешных и у менее успешных инженеров-метрологов по ряду показателей:

1. Деперсонализация ($U=94,5$; $p\leq 0,01$), эмоциональный дефицит ($U=95,5$; $p\leq 0,01$); причем у менее успешных метрологов признак выражен сильнее. Можно предположить, что развитие данного симптома в последующем может привести к общей эмоциональной нестабильности и возможному снижению показателей трудовой деятельности как самих специалистов с ярко выраженным симптом деперсонализации, так и их более успешных коллег.

2. Коррекция ожиданий и надежд ($U=68,5$; $p\leq 0,01$), идущее вверх сравнение ($U=104,5$; $p\leq 0,05$), придание нетривиального смысла ситуации ($U=91$; $p\leq 0,01$), изменение личностных свойств ($U=107,5$; $p\leq 0,05$); данные признаки сильнее выражены в группе менее успешных инженеров-метрологов. При наличии симптомов психического выгорания использование перечисленных конструктивных преобразующих и конструктивных приспособительных стратегий обусловлено необходимостью адаптации

к условиям социальной среды, а также экономии психических ресурсов с целью повышения психологической безопасности.

3. Мотивация вознаграждения ($U=35$; $p\leq 0,01$); признак выражен сильнее в группе успешных инженеров-метрологов. Данный факт в дальнейшем может использоваться сотрудниками служб персонала при разработке комплексных мотивационных программ.

4. Ответственность ($U=104,5$; $p\leq 0,01$), самоконтроль ($U=113,5$; $p\leq 0,01$), обычность ($U=109$; $p\leq 0,01$); эти признаки выражены сильнее у успешных инженеров-метрологов. Большая степень выраженности перечисленных личностных характеристик у успешных метрологов может быть обусловлена требованиями, предъявляемыми спецификой их профессиональной деятельности. Обращаясь к такому параметру, как «обычность», отметим, что для «зрелых», профессионально-компетентных, целостных личностей нехарактерно восприятие себя как уникального, единственного в своем роде или особого в любом смысле (позитивном или негативном).

Следующим этапом исследования было проведение сравнительного анализа между тремя группами успешных метрологов (основание распределения респондентов по группам – указанная выше периодизация профессионального развития Д. Сьюпера). Основные результаты между тремя группами с использованием *H*-критерия Крускала–Уоллиса показали, что у респондентов первой группы (сотрудники в возрасте до 30 лет) сильнее выражены следующие показатели: «общая интернальность» ($p\leq 0,01$), «чувство защищенности» ($p\leq 0,01$), «фиксированная на эмоциях стратегия» ($p\leq 0,01$). Это может быть обусловлен тем, что на «пробном этапе» профессионального развития (согласно периодизации Д. Сьюпера, «пробный» этап соответствует возрасту 25–30 лет) специалист только начинает на практике осваивать выбранную науку, следовательно, результат его деятельности во многом будет зависеть от его готовности выполнять профессиональные обязанности, от стремления брать ответственность на себя. Более высокий уровень чувства защищенности связан с молодым возрастом, способностями организма достаточно легко справляться с жизненными трудностями, а также с возможностью трудоустроиться в других сферах.

Во второй группе (сотрудники в возрасте от 30 до 40 лет) на достоверном уровне значимости в большей степени выражены такие признаки, как «тревога и депрессия» ($p\leq 0,01$), «деперсонализация» ($p\leq 0,01$), «придание ситуации нетривиального смысла» ($p\leq 0,01$). Учитывая тот факт, что в данную группу входят сотрудники, трудовой стаж которых составляет от 7 до 12 лет и которые находятся на «этапе стабилизации», то очевидным является наличие симптомов психического выгорания. В связи с этим вполне оправдано использование конструктивно-приспособительной стратегии «придание ситуации нетривиального смысла».

С целью определения факторов, детерминирующих успешность профессиональной деятельности метрологов, был использован множественный регрессионный анализ, в результате которого было получено следующее уравнение:

$$\text{УПД метрологов} = -3,706 - 1,885 \times L1 - 0,262 \times L2 + 0,253 \times L3 + 0,371 \times L4 + 0,524 \times L5 + 0,661 \times L6 - 1,669 \times L7 + 0,741 \times L8,$$

где $L1$ – приращение нетривиального смысла ситуации (стратегия совладания); $L2$ – гибкость; $L3$ – неадекватное эмоциональное реагирование (симптом психического выгорания); $L4$ – ответственность; $L5$ – общительность; $L6$ – отрицание (стратегия совладания); $L7$ – защищенность от игнорирования со стороны коллег; $L8$ – интернальность профессиональной деятельности.

Используя данное уравнение регрессии, в аттестационных мероприятиях следует ориентироваться на следующие показатели [23, с. 168]:

- а) УПД, равная 8 и более баллам, адекватна 1-ой группе профпригодности;
- б) УПД, равная 6–7 баллам, адекватна 2-ой группе профпригодности;

- в) УПД, равная 4–5 баллам, адекватна 3-ей группе профпригодности;
- г) УПД, равная 3 и менее баллам, – 4-ая группа профпригодности.

Заключение

Таким образом, основываясь на полученных данных, можно разработать комплексные мероприятия для кадровых служб по сохранению и поддержанию профессионального здоровья специалистов-профессионалов. Так, периодическая диагностика психологического состояния инженеров-метрологов в процессе аттестации позволит не только грамотно использовать трудовой ресурс на благо организации, но и способствовать сохранению здоровья личности и эффективности профессионала путем проведения адаптационных мероприятий для молодых сотрудников, тренинговых программ психопрофилактической направленности для сотрудников, находящихся на пике профессиональной активности и «полезности», проведения ротации и создания института наставничества для сотрудников предпенсионного и пенсионного возраста.

Для эффективной профессиональной деятельности, а также для эффективной кадровой политики в современных организациях необходимо учитывать указанные предикторы, детерминирующие успешность профессиональной деятельности и, следовательно, способствующие сохранению психологической безопасности и профессионального здоровья специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Позова, Г.Р. Слагаемые успешности профессиональной деятельности как психологическая проблема / Г.Р. Позова // Ломоносов : материалы междунар. конференции [Электронные ресурсы]. Режим доступа: http://www.lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2007/16/. – Дата доступа: 14.09.2011.
2. Родина, О.Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» / О.Н. Родина // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. – 1996. – № 3. – С. 60–67.
3. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности / Е.А. Климов // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Ромнова. – М. : ЧеРо, 2000. С. 140–141.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 312 с.
5. Зинченко, В.П. Психологические вопросы эффективности и качества труда / В.П. Зинченко, В.М. Мунипов, В.Ф. Рубахин // Психологический журнал. – 1984. – № 2. – С. 25–34.
6. Дружилов, С.А. Психология профессионализма: Инженерно-психологический подход / С.А. Дружилов // Харьков : Издательский дом «Гуманитарный центр» [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://drusanvkvz.narod.ru/Glava7.html>. – Дата доступа: 09.10.2011.
7. Гуревич, К.М. Профессиональная пригодность и индивидуально-психологические особенности людей / К.М. Гуревич // Психологические вопросы профессиональной пригодности. – Вильнюс, 1981. – С. 42–45.
8. Дружилов, С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование : альманах СО РАЛ, ИПК. – Новокузнецк, 2001. – Вып. 5. – С. 46–56.
9. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – М. : Питер, 2003. – 859 с.
10. Hultaker, O. Models of job satisfaction / O. Hultaker. – Akad. avh. Uppsala, 1977. – 445 p.

11. Шлыкова, Н.Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности : дис. ... д-ра психол. наук / Н.Л. Шлыкова. – М., 2004. – 322 с.
12. Львов, В.М. Перспективные направления исследований в организационной психологии. Обзор / В.М. Львов // Человеческий фактор: Проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 1. – С. 28–43.
13. Баева, И.А. Психология безопасности: теоретическая основа практической помощи человеку в экстремальной ситуации / И.А. Баева // Журнал практического психолога. – 2008. – № 4. – С. 8–20.
14. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–19.
15. Нартова-Бочавер, С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психол. журн. – 1997. Т.18, – № 5. – С. 20–30.
16. Димова, В.Н. Личностные детерминанты и организационные факторы развития психологического выгорания личности в профессиях «субъект-объектного» типа : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.Н. Димова. – Ярославль, 2010. – 25 с.
17. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие для высших учеб. заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М. : Издат. центр «Академия», 2004. – 480 с.
18. Макеева, А.Г. Создание психологической безопасности социальной среды организации средствами активного социально-психологического обучения : дис. ... канд. психол. наук / А.Г. Макеева. – СПб., 2009. – 199 с.
19. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Издат. Института психотерапии, 2009. – 544 с.
20. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2006. – 672 с.
21. Юклянюк, В.В. Формирование и развитие мотивации профессиональной деятельности и профессионализма научных сотрудников НИУ МО : дис. ... канд. психол. наук / В.В. Юклянюк. – Тверь, 1999. – 206 с.
22. Филиппченкова, С.И. Особенности преодоления стресса в профессиональной деятельности сотрудников дорожно-патрульной службы : дис. ... канд. психол. наук / С.И. Филиппченкова. – Тверь, 2002. – 268 с.
23. Муравьев, Е.М. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности персонала органов управления образования / Е.М. Муравьева. – Тверь : ИУО РАО, ТОИУУ, 2003. – 206 с.

Bysiuk A.S. Personal Preconditions of Successfulness of Professional Activity of Engineers-metrologists

The article considers the approaches to the study of successfulness of professional activity. It presents the results of the empirical research of the successfulness of professional activity of metrologists. The personal features, coping behavior, leading motive, level of mental burning out, safety of the organizational environment are considered as «the markers» which are responsible for success in professional activity. It is shown that there are significant distinctions between psychological characteristics of «successful» and «unsuccessful» engineers-metrologists. The equation of regress presented in the article, allows predicting the success of professional activity engineers-metrologists in the course of personnel certification.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 30.11.2011

УДК 159.9.07+37

И.Ю. Михута

МЕТРОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ПО ОЦЕНКИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ И ПРИГОДНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данном исследовании выявлена надежность и диагностическая информативность тестовых заданий по оценке психофизической готовности и пригодности суворовцев старшего юношеского возраста к военно-профессиональной деятельности. В ходе вычислений ранговых коэффициентов корреляции и факторного анализа установлено, что все тестовые задания являются достаточно надежными и информативными в оценке уровня развития психомоторных, кондиционных и координационных компонентов психофизических способностей и могут использоваться в системе отбора молодежи к конкретному профилю военно-профессиональной деятельности.

Введение

В условиях реформирования Вооруженных Сил Республики Беларусь к отбору военнослужащих на контрактную службу предъявляются все более высокие требования к диагностике имеющегося психофизического потенциала, в частности, к психическому и двигательному (физическому) компоненту, которые представляют собой сложную структурно-функциональную систему, состоящую из совокупности психомоторных, кондиционных и координационных способностей.

К настоящему времени известно большое количество разнообразных тестов, с помощью которых можно оценивать психофизические способности и потенциал кандидата на начальном этапе его профессионального становления. Однако не разработаны тестовые задания, на основе которых было бы возможно смоделировать психофизическую структуру основных элементов двигательно-моторных актов, характерных для специфических условий военно-профессиональной деятельности. Решение данной проблемы предполагает:

- 1) выделение наиболее важных компонентов психофизических способностей, которыми должен обладать специалист военной сферы;
- 2) подбор и модификацию тестов, с помощью которых можно оценить и проверить выбранную систему диагностики на соответствие метрологическим требованиям.

Предпосылкой разработки комплексной системы оценки психофизических способностей кандидатов должен стать анализ социально-психологической и двигательной сторон деятельности специалистов военного профиля, включая такие компоненты, как мотивы, цели и программно-информационные основы деятельности; особенности принятия решения и познавательных процессов; психомоторные процессы и рабочие движения; профессионально важные качества; профиограммы всех специальностей военного профиля.

Наиболее значимыми метрологическими требованиями к методикам (тестам) психофизического изучения индивида являются стандартизация их показателей и определение надежности, информативности (валидности) методики диагностики и наличие системы оценок [2; 4; 9].

Научный руководитель – В.Е. Васюк, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой спортивной инженерии Белорусского национального технического университета

Стандартность характеризуется одинаковостью условий проведения процедуры тестирования (микроклимата, освещенности, тишины в помещении, организационной формы испытаний, порядка предъявления тестов, форм регистрации, анализа и интерпретации результатов) [2; 4].

Надежность как основной компонент добротности тестовых заданий предполагает согласованность результатов теста, получаемых при повторном его применении у одного и того же испытуемого в различные моменты времени с использованием разных наборов эквивалентных заданий. Наиболее простым и достаточно точным способом определения надежности теста является ранговая корреляция Спирмена результатов двух измерений у испытуемых одним и тем же тестом. Практика показывает, что величина выборки 30–50 испытуемых является вполне достаточной [3; 4].

Коэффициент надежности (тест-ретест надежность) определяется корреляцией результатов повторных испытаний одних и тех же обследуемых по тесту. Ошибки измерения могут быть обусловлены различиями в психофизическом состоянии обследуемых, в организации и условиях повторного испытания, запоминанием ранее полученных ответов, приобретением навыков работы с тестом и т.д. [3; 9].

Критерием надежности выступает величина ошибки измерения, связанная со стабильностью результатов отдельных испытуемых при повторных измерениях. В.М. Зациорский и А.М. Годик предлагают ориентироваться на следующие показатели коэффициента надежности для тестов: 0,95–0,99 – отличная надежность, 0,90–0,94 – хорошая, 0,80–0,89 – приемлемая, 0,70–0,79 – плохая, 0,60–0,69 – для индивидуальных оценок сомнительная, тест пригоден только для общей характеристики группы.

В соответствии с ранговой корреляцией Спирмена выделяются следующие уровни связи (надежности): слабая до 0,3, средняя от 0,3 до 0,7, сильная свыше 0,7 (по величине корреляции).

Ряд специалистов в области исследования проблемы психофизических компонентов готовности считают, что можно оценивать как «достаточные» коэффициенты надежности 0,50 для групповой диагностики и 0,75 для диагностики индивидуальной [6; 7; 16]. В то же время возможно снижение критических границ при оценке двигательных способностей, что связано со значительной лабильностью нервной системы, ее чувствительностью на всевозможные помехи среды и самого состояния организма (погода, эмоциональное состояние, сами условия на повторения тестов) [7].

Информативность (валидность) тестовых заданий служит мерой соответствия тестовых оценок представлениям о сущности измеряемых свойств или их роли в той или иной деятельности. Установление валидности необходимо для определения точности теста, поскольку таковая позволяет судить о степени развития профессионально значимых психофизических качеств индивида, его готовности и пригодности к овладению конкретной воинской профессией, а также о вероятности достижения успехов в ней. Выделяются три основных вида информативности:

- а) эмпирическая (критериальная);
- б) конструктивная, или логическая (концептуальная);
- в) валидность по содержанию [8; 12; 13].

Эмпирическая информативность, оцениваемая величиной связи, корреляции показателя теста с критериями успешности профессионального обучения или деятельности, состоит в том, что рассчитывается коэффициент корреляции между результатом теста и критерием (коэффициентом информативности). Ряд отечественных специалистов [2–4] считает, что величина коэффициента при диагностической информативности теста равна или выше 0,3, а при прогностической – равна 0,6 и выше. Однако в некоторых ситуациях отсутствует критерий для сравнения, тогда наиболее эффективным путем определения эмпирической информативности является факторный анализ [4; 8; 13].

Факторная информативность моторного теста, определяется следующими величинами: 1,00–0,85 – информативность отличная; 0,84–0,80 – очень хорошая; 0,79–0,75 – хорошая; 0,74–0,70 – достаточная; 0,69–0,60 – удовлетворительная; 0,59–0,30 – пригодная для батареи тестов и ниже 0,30 – не имеющая значения [2].

Конструктивная информативность, являющаяся мерой соответствия показателя теста теоретическим представлениям о сущности измеряемых свойств, устанавливается путем анализа всей совокупности теоретических и экспериментальных данных о тесте.

Валидность по содержанию устанавливается путем экспертного анализа соответствия состава и содержания теста характеру измеряемых индивидуальных психофизических особенностей.

Вопросы обеспечения надежности и информативности систем диагностики психофизических компонентов готовности и пригодности к конкретной военно-профессиональной деятельности в период начального этапа профессионального становления индивида пока еще не только недостаточно изучены, но и недостаточно обоснованы. Во многом это связано с тем, что решение вопросов обеспечения добротности тестовых заданий по определению психофизической подготовленности осложняется неоднозначностью оценки уровня психомоторных, кондиционных и психомоторных способностей в конкретные возрастные периоды [1; 5; 7; 11; 15].

Существенный вклад в разработку данной проблематики внес В.И. Лях, который показал, что усложненность и неоднозначность оценки компонентов психофизических способностей связаны с диспропорцией между ведущими уровнями построения движений, которые начинают выравниваться у юношей к 15–17 годам и выходят на окончательный психофизический профиль, свойственный взрослому человеку [7]. Именно суворовцы старшего юношеского возраста, которые находятся в стадии профессионального становления, на наш взгляд, представляют собой наиболее перспективный контингент для исследователей с позиций прикладности формирования военно-профессиональной готовности к деятельности в экстремальных условиях и ведения отбора кадров для дальнейшего профессионального совершенствования. Обозначенные в таком ракурсе положения и должны стать предметом пристального внимания исследователей. Тем не менее проблема обеспечения надежности и информативности при тестировании психофизической готовности и пригодности будущих специалистов к военно-профессиональной деятельности в условиях необходимости индивидуализации процесса обучения представляется достаточно важной и актуальной. Это определило наше обращение к рассматриваемой в статье проблематике.

Целью работы явилось метрологическое обоснование комплексной системы диагностики психофизической готовности и пригодности суворовцев к будущей военно-профессиональной деятельности.

Методы и организация исследования. Исследования проводились в Минском суворовском военном училище в период с января 2011 по март 2011 г. В исследовании принимали участие суворовцы 14–15 лет (n=40), не занимающиеся спортом, относящиеся по состоянию здоровья к основной группе.

В ходе исследования были использованы следующие методы: анализ и обобщение литературных источников; тестирование психомоторных способностей испытуемых с помощью комплексной компьютерной психодиагностической программы «Effecton Studio 2007», разработанной И.А. Тугим [14]. Для определения уровня развития кондиционных и координационных способностей применялись стандартные и модифицированные контрольные тестовые задания. В батарею заданий, направленных на выявление психофизических компонентов готовности и пригодности были включены тесты n=23 (таблица 1, показатели № 1–44). Полученные результаты были подвергнуты стандартной

статистической обработке: использовались вычисления среднего арифметического (x); ошибки среднего арифметического (m); среднего квадратического отклонения (σ); ранговый коэффициент Спирмена; факторный анализ (метод главных компонент). Математическая обработка велась с помощью компьютерной программы Statistika 6.0.

Результаты исследования

Надежность результатов тестов определялась при повторении выбранных тестовых заданий сразу после их окончания через 7–14 дней. Показатель согласованности устанавливался по степени совпадения результатов тестирования суворовцев 14–15 лет двумя вариантами: а) одних и тех же суворовцев разными экспериментаторами; б) суворовцев разного уровня подготовленности разными экспериментаторами.

Большинство исследователей, занимающихся проблемой тестирования психофизических способностей, отмечают, что на величину коэффициента надежности (r) влияет время проведения пробы, число повторных зачетных попыток, а также соответствующий уровень мотивации испытуемых [4]. Все эти условия также учитывались нами, чтобы повысить надежность используемых тестов. Обобщенные результаты исследований представлены в таблице 1. Анализ ранговой корреляционной матрицы позволил установить, что надежность разных показателей тестовых заданий по определению психофизических способностей соответствует значениям $r=0,55–0,92$, что позволяет говорить о достаточном и хорошем уровне надежности выбранной методики диагностики.

В тестовых заданиях, определяющих *психомоторный компонент* (№ 1–12) психофизических способностей, ранговый коэффициент надежности соответствует значениям $r=0,63–0,82$. Высокий уровень надежности был выявлен в тестовых заданиях на способность к простой зрительно-моторной реакции (№ 4; $r=0,73$), способность к сложной зрительно-моторной реакции (№ 6; $r=0,71$), способность к переключаемости и распределению внимания (№ 8–10; $r=0,71–0,82$), способность к объему внимания (№ 11; $r=0,78$), способность к простой аудиомоторной реакции (№ 5; $r=0,71$) и к устойчивости зрительного внимания (№ 12; $r=0,73$). Средний уровень надежности был определен в тестах на способность к точности восприятия времени (№ 3; $r=0,63$), к стабильности двигательной системы, типу нервной системы (№ 1–2 $r=0,63–0,68$) и к реакции на движущийся объект (№ 7; $r=0,67$).

Надежность тестов по определению *кондиционного компонента* (№ 13–26) психофизических способностей соответствует значениям $r=0,61–0,92$. Наиболее высокие уровни надежности после проведения корреляционного анализа показали тесты, определяющие силовые способности (№ 13, 14, 17; $r=0,82–0,87$), способность к статической силе (№ 18; $r=0,87$), способность к динамической силе (№ 19; $r=0,92$), способность к гибкости (№ 20; $r=0,91$), скоростные способности (№ 21; $r=0,86$), скоростную выносливость (№ 22; $r=0,73$) и скоростно-силовые способности (№ 23; $r=0,85$). К среднему уровню надежности были определены показатели скоростно-силовых способностей в условиях ограниченной опоры (№ 24–26; $r=0,61–0,65$) и способность к дифференцированию силовых параметров (№ 15–16; $r=0,62–0,64$).

Согласно ранговой корреляции, надежность в тестовых заданиях (таблица 1), определяющих *координационный компонент* (показатели № 27–44) психофизических способностей, соответствует значениям $r=0,55–0,84$. Высокой надежностью отличаются тесты на способность к ритму (№ 27; $r=0,72$), способность к динамическому равновесию (№ 28–30; $r=0,74–0,81$), способность к ориентированию в пространстве (№ 31–34; $r=0,79–0,85$), способность к приспособлению и перестроению (№ 35–37; $r=0,73–0,80$), способность к реагированию (№ 38; $r=0,84$). К среднему уровню надежности нами были отнесены тесты, определяющие способность к пространственной ориентации (№ 39–41; $r=0,55–0,59$) и способность к согласованию (№ 42–44; $r=0,59–0,63$).

Диагностическую (эмпирическую) информативность тестов оценивали, во-первых, на основании ранговых коэффициентов корреляции между показателями отдельных тестов и суммарной бальной оценкой психомоторной, кондиционной, координационной и интегральной психофизической подготовленности (на основе всех тестовых показателей (№ 1–44) и, во-вторых, на основе факторного анализа до и после проведения ретеста. Оценки эмпирической информативности тестов зависят от принятого критерия. Нами использовался критериальный уровень суммарной бальной оценки психомоторных способностей, кондиционной, координационной и интегральной психофизической подготовленности.

На основании ранговых коэффициентов корреляции между суммарной бальной оценкой психомоторного компонента психофизических способностей и показателями отдельных тестов (№ 1–12, 15, 16, 21) выявлены значения $r=0,32-0,70$, позволяющие говорить о достаточном и пригодном уровне эмпирической (критериальной) информативности тестовых заданий.

В ходе анализа ранговых коэффициентов корреляции между суммарной бальной оценкой кондиционного компонента психофизических способностей и показателями отдельных тестов (№ 4, 6, 7, 13–27, 31) выявлены значения $r=0,31-0,78$, позволяющие говорить о хорошем и пригодном уровне эмпирической (критериальной) информативности всех тестовых заданий.

В результате анализа ранговых коэффициентов корреляции между суммарной бальной оценкой координационного компонента психофизических способностей и показателями отдельных тестов (№ 15, 24, 25, 27–44) выявлены значения $r=0,30-0,67$, позволяющие говорить о достаточном и пригодном уровне эмпирической (критериальной) информативности всех тестовых.

При анализе ранговых коэффициентов корреляции между суммарной бальной оценкой интегрального показателя психофизических способностей и показателями отдельных тестов (№ 4, 6–8, 13–15, 18–27, 31–38, 42–44) выявлены значения $r=0,30-0,74$, позволяющие говорить о достаточном и пригодном уровне эмпирической (критериальной) информативности тестовых заданий по оценке психомоторного, кондиционного и координационного компонентов.

Для более детального анализа и подтверждения диагностической информативности отобранных методик, кроме рангового коэффициента корреляции, был проведен факторный анализ, направленный на выявление факторной информативности.

В ходе оценки эмпирической факторной информативности были выявлены статистически положительные и отрицательные достоверные факторы тестовых заданий (№ 1–44) по оценке психофизических способностей, суммарный вклад которых в общую дисперсию выборки составил 62,64–78,77%, что свидетельствует об информативности тестовых заданий. Вклад других (неустановленных) факторов – в пределах 21,23–37,36% (таблицы 2–4).

В результате факторного анализа психомоторного компонента психофизических способностей (№ 1–12) (таблица 2) выявлены четыре статистически независимых фактора, суммарный вклад которых в общую дисперсию выборки составил 62,64–64,08% (1-фактор: способность к точности переключения внимания во времени – 23,33–28,10%; 2-фактор: стабильность и лабильность двигательной системы в реакции на РДО – 13,83–15,41%; 3-фактор: сенсомоторные реакции – 11,47–13,99% и 4-фактор: объем и устойчивость внимания в процессе восприятия времени – 9,91–10,69%). Вклад других (неустановленных) факторов, которые могли привести к изменению полученных результатов – 35,97–37,36%. Факторные показатели, расположенные в пределах 0,56–0,90, позволяют говорить об отличном и удовлетворительном уровне эмпирической факторной информативности методик.

Таблица 2 – Характеристика факторной информативности тестов по оценке психомоторного компонента психофизических способностей

№	Тест (исследуемые показатели)	№	Содержание теста	Факторная информативность (коэффициент до и после ретеста)			
				1-фактор F ₁	2-фактор F ₂	3-фактор F ₃	4-фактор F ₄
1	«Теппинг-тест» (стабильность и лабильность двигательной системы)	1	Динамическая работоспособность	-02 (17)	-83 (-76)	-02 (-12)	10 (-05)
		2	Лабильность двигательного аппарата	05 (17)	66 (67)	-42 (0-9)	32 (00)
2	«Рыбалка» (точность восприятия времени)	3	Точность, %	-10 (60)	-02 (18)	-14 (40)	80 (07)
3	«Тир» (простая зрительно- моторная реакция)	4	Среднее время реакции, мс	09 (15)	07 (51)	79 (56)	-08 (04)
4	«Дуэль» (простая аудио- моторная реакция)	5	Среднее время реакции, мс	-10 (-15)	-21 (03)	58 (81)	08 (-12)
5	«Такси» (сложная зрительно- моторная реакция)	6	Среднее время реакции, мс	47 (07)	26 (38)	61 (-09)	-04 (58)
6	«Каскадер» (РДО)	7	Среднее время реакции, мс	-05 (12)	56 (-45)	35 (59)	-18 (10)
7	«Красно-черная таблица» (переключаемость и распределения внимания)	8	Время работы, с.	84 (80)	06 (-03)	11 (18)	-35 (47)
		9	Ошибки, %	77 (68)	-01 (23)	-12 (-10)	23 (-26)
		10	Коэффициент «ПиРВ», %	90 (86)	05 (01)	08 (16)	-28 (40)
8	«Разведчик» (объем внимания)	11	Абсолютный, у.ед.	-20 (-14)	-10 (35)	11 (-16)	81 (74)
9	«Штурман» (устойчивость зрительного внимания)	12	Правильные ответы, %	-53 (-01)	12 (-06)	-08 (07)	39 (-59)
Совокупный показатель объясненной дисперсии, %				Вклад факторов в суммарную дисперсию, %			
Вес фактора			64,08 (62,64)	28,10 (23,33)	13,83 (15,41)	11,47 (13,99)	10,69 (9,91)

Примечание: при представлении коэффициентов корреляции нули и запятые опущены, в скобках отражены коэффициенты, полученные после ретеста.

В ходе факторного анализа *кондиционного компонента* психофизических способностей (№ 13–26) (таблица 3) выявлены четыре статистически независимых фактора, суммарный вклад которых в общую дисперсию выборки составил 71,30–73,52% (1-фактор: скоростная выносливость и силовые способности – 30,94–35,07%; 2-фактор: скоростно-силовые способности – 14,48–16,54%; 3-фактор: статодинамическая сила и гибкость – 14,12–14,97% и 4-фактор: способность к дифференцированию силовых способностей – 8,85–9,84%). Вклад других (неустановленных) факторов, которые могли привести к изменению полученных результатов – 28,7–26,48%. Факторные показатели, находящиеся в пределах 0,55–0,99, свидетельствуют об отличном и удовлетворительном уровне эмпирической факторной информативности данных методик.

Таблица 3 – Характеристика факторной информативности тестов по оценке кондиционного компонента психофизических способностей

№	Тест (исследуемые показатели)	№	Содержание теста	Факторная информативность (коэффициент до и после ретеста)			
				1-фактор F ₁	2-фактор F ₂	3-фактор F ₃	4-фактор F ₄
10	Динамометрия кисти (силовые способности, дифференцирование силовых параметров движений)	13	Правая (max), кг	86 (43)	-07 (12)	14 (68)	15 (08)
		14	Левая (max), кг	77 (55)	-30 (-27)	08 (-53)	-13 (11)
		15	Правая (откл.), %	-59 (-25)	26 (-32)	-47 (42)	24 (-57)
		16	Левая (откл.), %	-07 (06)	13 (05)	-11 (02)	74 (92)
		17	Коэффициент «Сила кисти»	-02 (-02)	11 (67)	33 (07)	66 (-02)
11	Удержание тела в вися на перекладине (статич. сила)	18	Вис на согнутых руках, с	21 (18)	-27 (60)	55 (00)	42 (32)
12	Подтягивание на перекладине (динамич. сила)	19	Подтягивание в вися, кол-во раз	25 (19)	01 (77)	83 (-31)	12 (-05)
13	Наклон вперед из положения сидя (гибкость)	20	Наклон вперед, см	-35 (-19)	-05 (83)	78 (19)	-05 (-03)
14	Бег 20 м (скоростные способности)	21	Бег с высокого старта (20 м), с	85 (-15)	01 (10)	-02 (72)	09 (-20)
15	Бег 10x20 м (скоростная выносливость)	22	Бег 10x20 м, с	79 (-08)	12 (03)	12 (73)	00 (26)
16	Прыжок вверх с места и прыжок с ограниченной опоры по А. Абалакову (скоростно-силовые способности)	23	Результат (без опоры), см	54 (-36)	-55 (04)	35 (-75)	-39 (22)
		24	Результат (с опоры), см	61 (71)	-35 (09)	37 (-53)	-44 (14)
		25	Коэффициент устойчивости, %	31 (97)	87 (07)	18 (-09)	-23 (00)
		26	Разница между результатами прыжка с опоры и без опоры, см	-15 (99)	97 (-05)	-08 (-07)	11 (03)
Совокупный показатель объясненной дисперсии, %				Вклад факторов в суммарную дисперсию, %			
Вес фактора			73,52 (71,30)	35,07 (30,94)	14,48 (16,54)	14,12 (14,97)	9,84 (8,85)

Примечание: при представлении коэффициентов корреляции нули и запятые опущены, в скобках отражены коэффициенты, полученные после ретеста.

По результату факторного анализа координационного компонента психофизических способностей (№ 27–44) (таблица 4) выявлены шесть статистически независимых факторов, суммарный вклад которых в общую дисперсию выборки составил 76,73–78,77% (1-фактор: способность к согласованию и ритму – 22,66–23,45%; 2-фактор: способность к ориентированию в пространстве и согласованию – 17,33–18,70%; 3-фактор: способность к пространственной ориентации – 10,92–11,71%; 4-фактор: способность к приспособлению, перестроению и реагированию – 10,24–10,45%, 5-фактор: способность к динамическому равновесию – 7,77–8,38% и 6-фактор: способность к пространственной ориентации и перестроению – 6,63–6,91%). Вклад неустановленных факторов, которые могли привести к изменению полученных результатов – 21,23–23,27%. Факторные показатели, находящиеся в пределах 0,52–0,99, позволяют говорить об отличном и удовлетворительном уровне эмпирической факторной информативности данных методик.

Таблица 4 – Характеристика факторной информативности тестов по оценке координационного компонента психофизических способностей

№	Тест (исследуемые показатели)	№	Содержание теста	Факторная информативность (коэффициент до и после ретеста)					
				1-фактор F ₁	2-фактор F ₂	3-фактор F ₃	4-фактор F ₄	5-фактор F ₅	6-фактор F ₆
17	Бег в заданном ритме (ритм)	27	Пробегание трех рядов фишек, с	52 (10)	24 (-07)	08 (27)	17 (68)	23 (32)	04 (-26)
18	Повороты на гимнастической скамье (способность к динамическому равновесию)	28	10 поворотов, с	15 (03)	10 (10)	-17 (93)	-03 (09)	89 (05)	08 (-05)
		29	Кол-во ошибок, абс. ед.	-02 (-42)	56 (12)	44 (26)	02 (-26)	26 (-08)	-16 (23)
		30	Интегральный показатель	13 (-13)	-15 (14)	04 (97)	-02 (-01)	95 (01)	00 (04)
19	Бег к пронумерованным меткам (способность к ориентированию в пространстве)	31	Бег 3x5 м, с	24 (-14)	09 (43)	-06 (-11)	13 (67)	-11 (-20)	86 (08)
		32	Бег 3x5 м с цифрами, с	29 (74)	81 (40)	-04 (-07)	04 (41)	-06 (-08)	44 (-05)
		33	Коэффициент «Экспозиции», %	-15 (-93)	-92 (-13)	-01 (-03)	06 (05)	-04 (-05)	25 (10)
		34	Разность в беге 3x5 с цифрами и без, м	19 (93)	96 (20)	00 (-01)	-05 (08)	00 (03)	-08 (-11)
20	Преодоление «полосы препятствий» (способность к приспособлению и перестроению)	35	Бег лицом вперед, с	02 (20)	06 (-22)	04 (-03)	93 (-09)	-03 (76)	-18 (-09)
		36	Бег спиной вперед, с	15 (-46)	-15 (59)	30 (10)	55 (05)	42 (48)	52 (-29)
		37	Коэффициент «ПиПДД», %	-09 (52)	17 (-64)	-25 (-09)	-12 (-13)	-45 (08)	-69 (22)
21	Остановка рукой катящегося мяча (способность к реагированию)	38	Остановка мяча, см	58 (18)	16 (04)	-24 (02)	12 (79)	00 (-10)	11 (-17)
22	Передвижение с заданием на точность (способность к пространственной ориентации)	39	Отклонение в прыжках 5 м с закрытыми глазами, см	04 (-25)	-05 (-13)	96 (00)	05 (-02)	-05 (21)	10 (83)
		40	Отклонение в прыжках 5 м с закрытыми глазами и с поворотом на 360, см	-17 (-08)	06 (06)	83 (06)	-21 (02)	-03 (83)	01 (24)
		41	Интегральный коэффициент, %	29 (02)	-21 (06)	54 (00)	41 (-23)	-09 (-06)	11 (77)
23	Броски и ловля мяча с изменением промежуточного положения и позы тела (способность к согласованию)	42	Кол-во ошибок в бросках мяча в стену, у. ед.	85 (12)	15 (77)	-10 (11)	-30 (18)	00 (-13)	04 (06)
		43	Промахи в квадрат 1x1 м	66 (30)	01 (65)	20 (06)	15 (-12)	18 (06)	16 (-02)
		44	Интегральный показатель	94 (24)	11 (90)	03 (11)	-14 (08)	09 (-07)	11 (04)
Совокупный показатель объясненной дисперсии, %				Вклад факторов в суммарную дисперсию, %					
Вес фактора		78,77 (76,37)		23,45 (22,66)	18,70 (17,33)	11,71 (10,92)	10,24 (10,45)	7,77 (8,4)	6,91 (6,63)

Примечание: при представлении коэффициентов корреляции нули и запятые опущены, в скобках отражены коэффициенты, полученные после ретеста.

Заключение

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

I. Анализ ранговой корреляционной матрицы позволил установить, что надежность выбранных показателей тестовых заданий (№ 1–44) по определению психофизических способностей суворовцев 14–15 лет соответствует значениям $r=0,55-0,92$, свидетельствующим о достаточном и хорошем уровне надежности методики диагностики.

II. В ходе выявления эмпирической (диагностической) информативности тестовых заданий установлено, что:

1) на основании ранговых коэффициентов корреляции между показателями отдельных тестов и суммарной бальной оценкой психомоторной, кондиционной, координационной и интегральной психофизической подготовленности (на основе всех тестовых показателей (№ 1–44)) выявлены значения коэффициента корреляции $r=0,30-0,78$, что позволяет судить о хорошем и пригодном уровне эмпирической (критериальной) информативности методики диагностики;

2) на основе факторного анализа до и после проведенного ретеста факторные показатели (факторные веса) всех тестовых заданий (№ 1–44) по оценке психомоторного, кондиционного и координационного компонента психофизических способностей находятся в коэффициентном пределе $0,52-0,99$, подтверждающем имеющиеся достоверные уровни эмпирической факторной информативности данной методики диагностики. Дополнительным доводом, подтверждающим информативность отобранных тестов во всех моделях факторного анализа, является общая дисперсия выборки, находящаяся в пределах $62,64-78,77\%$.

III. Теоретический анализ и экспериментальное обоснование системы диагностики психофизического потенциала на выбранном контингенте по критериям надежности и информативности позволяет свидетельствовать о возможности использования широкой батареи тестов (компьютерных и моторных) для получения достаточно надежных и информативных оценок параметров развития психомоторных, кондиционных и координационных компонентов психофизических способностей и дает основание судить об объективизации степени готовности и пригодности молодежи к будущей военно-профессиональной деятельности.

IV. Метрологическое обоснование тестовых заданий по оценке психофизической готовности и пригодности к профессиональной деятельности создает предпосылки индивидуализации профессионально-прикладной физической подготовки учащейся молодежи на начальном этапе профессионального самоопределения в специализированных учреждениях образования, что позволяет обеспечить надежность и информативность диагностирующих компонентов психофизического потенциала будущего специалиста военного профиля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревский, Е.Я. Информативность тестов, используемых для характеристики физической подготовленности человека / Е.Я. Бондаревский // Теория и практика физической культуры. – 1983. – № 1. – С. 23–26.
2. Годик, М.А. Спортивная метрология : учебник для ин-тов физической культуры / М.А. Годик. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 192 с.
3. Добротность тестов в спортивной практике : методические разработки для студентов / ГЦОЛИФК. – М., 1991. – 21 с.
4. Зацюрский, В.М. Спортивная метрология : учебник для ин-тов физической культуры / В.М. Зацюрский. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 256 с.
5. Лях, В.И. Координационная тренировка в футболе / В.И. Лях, З. Витков-

ский. – М. : Советский спорт, 2010. – 216 с.

6. Лях, В.И. Координационные способности: диагностика и развитие / В.И. Лях. – М. : ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.

7. Лях, В.И. Развитие координационных способностей и двигательных способностей у детей школьного возраста : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / В.И. Лях. – М., 1990. – 50 с.

8. Митина, О.В. Факторный анализ для психологов / О.В. Митина, И.Б. Михайловская. – М. : Учеб.-метод. коллектор «Психология», 2001. – 169 с.

9. Начинская, С.В. Спортивная метрология / С.В. Начинская. – М. : Академия, 2005. – 240 с.

10. Психология и педагогика. Военная психология : учебник для вузов / под ред. А.Г. Маклакова. – СПб. : Питер, 2005. – 464 с.

11. Садовский, Е. Основы тренировки координационных способностей в восточных единоборствах / Е. Садовский. – Бяла Подляска, 2003. – 384 с.

12. Смирнов, Ю.И. Спортивная метрология : учебник для студ. пед. вузов. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 232 с.

13. Суслаков, Б.В. Спортивная метрология: математические методы оценки информативности тестов в спорте / Б.В. Суслаков. – М., 1981. – 25 с.

14. Тугой, И.А. Психологическая служба в образовании с Effecton Studio / И.А. Тугой. – Липецк : ЛЭГИ, 2006. – 298 с.

15. Туревский, И.М. Структура психофизической подготовленности человека : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / И.М. Туревский. – М. : ТГПУ, 1998. – 50 с.

16. Juras, G. Czasowe, przestrzenne oraz dynamiczne aspekty koordynacyjnych zdolności motorycznych / G. Juras, Z. Waskiewicz. – Katowice : AWF, 1998. – 143 s.

17. Neumeier, A. Sportmotorische Tests im Unterricht und Training. Verlag K. Hoffmann / A. Neumeier. – Schornorf, 1983. – 178 s.

Michuta I.J. Metrological Substantiation of Test Tasks on Estimations of Psychophysical Readiness and Suitability to Professional Work

In this research the reliability and diagnostic informing of test tasks are educed as evaluated by psychophysical readiness and fitness of cadets of senior youth age to military-professional activity. It is set that during the calculations of grade coefficients of correlation and factor analysis, all test tasks are reliable enough and informing in the estimation of level of development of psychomotor, conditioning and coordination components of psychophysical capabilities and can be used in the system of selection of young people to the concrete profile military-professional.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 30.11.2011

УДК 159.9

Е.Е. Марченко, Е.А. Бирюкевич

СИСТЕМА ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВЕННОГО АНАЛИЗА САМООЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ НА ГРАНИЦЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО И ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТОВ

Статья посвящена проблеме изучения самооценки как центрального образования в структуре самосознания личности. Самооценка рассматривается в единстве когнитивной, аффективной и регулятивной компонент. Представлен обзор наиболее известных диагностических и исследовательских методик. Авторы рассматривают ограничения количественного подхода к изучению самооценки и дают обоснование качественных показателей. В статье описана авторская модификация методики «Лесенка», позволяющая выявлять основные особенности самооценки учащихся начальной и средней школы. Предложена система качественных показателей самооценки, иллюстрированная конкретными примерами. Материалы статьи позволят специалистам усовершенствовать методику диагностики самооценки учащихся на границе младшего школьного и младшего подросткового возрастов.

Введение

Самооценка представляет собой одну из наиболее популярных психологических категорий, используемую для описания особенностей личности человека на любом возрастном этапе. Из академической и клинической психологии понятие самооценки сегодня перешло в обыденное сознание. Темы, связанные с самооценкой, широко освещаются как в зарубежных, так и русскоязычных научно-популярных психологических изданиях, а также на сайтах, ориентированных на самую широкую аудиторию: детей и взрослых (родителей, педагогов, представителей сфер искусства и бизнеса и т.д.).

К настоящему времени в психологии накоплен значительный объем исследований самосознания и самооценки. В наиболее известных теориях личности самооценка предстает как сторона процессов осознания себя (У. Джемс), как проявление Эго (З. Фрейд, Э. Эриксон, А. Фрейд), самости (К. Юнг), творческого Я (А. Адлер), подлинного Я (Э. Фромм), как важнейшая составляющая Я-концепции (К. Роджерс) и др. Исследованию собственно самооценки посвящены работы многих зарубежных (А. Buss, S. Epstein, A. Ellis, R.W. Robins, K.H. Trzesniewski, J. Reykowski, Z. Janiszewska-Nieścioruk и др.) и русскоязычных (Л.И. Божович, И.И. Чеснокова, А.В. Захарова, В.В. Столин, И.С. Кон, С.Г. Якобсон, В.Г. Щур, Г.И. Катрич, Е.А. Бирюкевич, И.В. Сычевич, А.М. Колышко и др.) исследователей.

Столь обширная традиция обусловила то, что сегодня изучение самооценки является неотъемлемым компонентом личностной диагностики людей от дошкольного до пожилого возраста. Однако реальная психодиагностическая практика выявления особенностей самооценки является крайне противоречивой из-за ее эклектичности и ориентированности почти исключительно на формальные количественные показатели.

Постановка проблемы

В исследовании феномена и сущности самооценки можно выделить несколько проблемных областей. Помимо теоретического осмысления места и роли самооценки в структуре самосознания, определения соотношения понятий «самооценка», «самосознание», «образ Я», «Я-концепция» (Л.И. Божович, И.И. Чеснокова, В.В. Столин, Р. Бернс) также осуществлялось детальное изучение структурных компонентов самооценки и их содержательного наполнения на разных возрастных этапах. Особым направлением стало

изучение самооценки детей с особенностями психофизического развития (Е. де Грееф, Л.С. Выготский, Е.Т. Соколова, Н.К. Радина, Z. Janiszewska-Nieścioruk).

Данные исследования проводились в единстве с изучением условий, обеспечивающих развитие самооценки. Так, в школе М.И. Лисиной изучалась роль общения со сверстниками и взрослыми, а также собственной деятельности в развитии самооценки и образа Я ребенка-дошкольника (А.И. Силвестру, И.Т. Димитров, Р.А. Смирнова, Р.Б. Стеркина и др.). В других исследованиях проводилось изучение изменения характеристик самооценки в контексте учебной деятельности (Е.И. Савонько, А.В. Захарова, М.Э. Боцманова, Е.З. Басина и др.), а также закономерностей и механизмов целенаправленного формирования самооценки (В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, А.К. Дусавицкий и др.). Исследовались взаимосвязи самооценки и мышления (А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко), самооценки и характера взаимоотношений с окружающими (В.Г. Щур, Л.И. Уманец), самооценки и нравственной сферы (Л.И. Божович, Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон, М.Э. Боцманова, Г.И. Морева, Ч.Т. Оань).

В рамках каждого из указанных направлений так или иначе велась разработка исследовательского и диагностического инструментария, выделялись нормативные показатели самооценки. Метафорически можно сказать, что самооценка тщательно «препарировалась» и детально описывалась, особенно в той области, которая была обрарована исследованиями условий развития ее содержания и структуры, а также факторов, обуславливающих ее целенаправленное формирование. Можно сказать, что здесь уже созданы достаточно полные и последовательные модели структуры самооценки и генезиса ее компонентов, операционализированные в разнообразных диагностических процедурах.

В то же время вопросы функции и функционирования самооценки, ее реального участия в процессах саморегуляции и самодетерминации оказались менее исследованными. Во многом такая ситуация обусловлена тем, что для проникновения в эту область необходимо как бы «обратить вспять» логику исследований, перейти от поэлементного и зачастую формально-количественного анализа самооценки к пониманию этого образования как синтетического, целостного. Заметим, что на необходимость при изучении психической реальности обращаться к исследованию единиц, обладающих свойствами целого, вопреки устойчивой традиции описания формальных структурных элементов, еще много лет назад указывал Л.С. Выготский. По мнению И.И. Чесноковой, в реальной жизнедеятельности «самосознание всегда представляет собой единство самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования деятельности и поведения» [1, с. 318]. Однако следует признать, что тезис о единстве когнитивного, аффективного и регуляционного аспектов самосознания долгое время декларировался, почти не находя отражения на уровне конкретных исследований и диагностического инструментария.

Такая традиция привела к тому, что в понимании сущности и природы самооценки возобладала тенденция редукции самооценки только к одному, как правило, аффективному компоненту самосознания (образа Я). И лишь те исследователи, кто смог уйти от этого, кто нашел способ включить в самооценку когнитивную («что именно оценивается») и регулятивную («как необходимо действовать») составляющие, смогли выйти в новую плоскость исследований.

Одним из наиболее известных направлений в изучении регулирующей функции самооценки у детей дошкольного возраста являются исследования С.Г. Якобсон и ее учеников (Г.И. Морева, Т.И. Фещенко) [2–3]. И успешность этого подхода во многом обусловлена рассмотрением самооценки в контексте целостно функционирующего образа Я. Однако подобных исследований, распространяющихся на более поздние возрастные группы, практически нет.

Таким образом, в отношении самооценки можно констатировать тенденцию, которая свойственна и другим областям психологии: существенное рассогласование между психологической «теорией» и «практикой» (Г.В. Бурменская, Г.А. Цукерман, Д.И. Фельдштейн). На современном этапе развития психологической науки накоплен значительный материал, позволяющий понимать самооценку как сложно организованное системное образование, компоненты которого обладают некоторым содержанием и находятся в определенных генетических связях.

В тоже время исследования функциональных отношений между компонентами этой системы, а также динамических процессов реального функционирования самооценки в процессах (само)регуляции поведения, особенно в школьном и более поздних возрастах, почти отсутствуют. Однако именно этого и недостает практическим работникам. Преодолению этой тенденции, по нашему мнению, препятствует сложившаяся традиция использования диагностического инструментария, который почти исключительно ориентирован на количественное измерение уровня самооценки или степени удовлетворенности собой. При этом из-за недостаточной разработанности способы качественного анализа особенностей самооценки являются малоизвестными.

Методы изучения особенностей самооценки

Рассмотрим наиболее известные диагностические и исследовательские процедуры, которые используются для выявления особенностей самооценки. В современной русскоязычной и зарубежной психологии описаны разные группы методов изучения самосознания: тест-опросники (опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелева – МИС; методика К. Роджерса и Р. Даймонда; методика самооценки тревожности Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина), проективные методы и методики (различные модификации метода незаконченных предложений, в частности, методика В. Михала, рисуночные пробы «Дом. Дерево. Человек», «Несуществующее животное»; методика Дж. Лиггетта); психосемантические методы (методика косвенного измерения системы самооценок Е.О. Федотовой – КИСС; личностный дифференциал; свободные самоописания), а также метод клинической беседы (Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн; В.Г. Щур – С.Г. Якобсон; Е.З. Бассина; Е.А. Бирюкевич).

Известно, что тест-опросники по самой своей сути призваны измерить в некоторой балльной величине уровень (высоту) отдельных составляющих самооценки или самоотношения в целом. С помощью проективных методик изучается содержание суждений человека о самом себе и их эмоциональная окрашенность. Использование проективных методик зачастую требует больших временных затрат и высокой квалификации специалиста. Кроме того, символический характер добываемых с их помощью данных зачастую представляет проблему при интерпретации.

В психосемантическом методе акцент сделан на изучении содержания и степени взаимосвязи отдельных видов самооценки (например, идеальной и реальной, актуальной и ретроспективной и т.д.). Здесь возможность количественного измерения различных показателей самооценки и самосознания в целом рассматривается как исключительное достоинство. Все названные методы предполагают изучение самооценки как статичного образования, тогда как для выявления функциональной роли самооценки в процессах саморегуляции необходимо учитывать разнообразные динамические «переходы» и трансформации самооценок разного вида друг в друга.

Среди методов, применяемых для изучения самосознания и самооценки, особое место занимает клиническая беседа, которая предполагает глубокий анализ содержания высказываний респондента. Потенциально данный метод позволяет изучать самооценку (самооценки) в единстве когнитивного, аффективного и регулятивного аспектов, т.е. с позиций целостности образа Я и во взаимосвязях отдельных самооце-

нок. Однако в реальности при конкретных описаниях методик, основанных на методе клинической беседы, их авторы не уделяют внимания стратегии качественного анализа получаемых данных. Подобные ситуации можно обнаружить как в материалах, изданных довольно давно [4], так и в относительно современных публикациях (П.В. Яньшин, И.В. Сычевич) [5–6].

Так, в довольно популярном практикуме по клинической психологии П.В. Яньшина можно обнаружить следующее. Не смотря на то, что автор весьма подробно описывает процедуру проведения клинической беседы и схемы «качественного» анализа результатов, основным итогом, которого достигает специалист при использовании данного метода, является описание высот (уровней) актуальной, идеальной (желаемой) самооценок и самооценки своих реальных возможностей. По количественному соотношению между уровнями данных самооценок автор предлагает определять меру удовлетворенности человека самим собой, его оптимизм, а также реалистичность и устойчивость его самооценки и даже защитные механизмы личности [5, с. 52–57]. Крайним вариантом подобного подхода являются предложения определять степень удовлетворенности человека собой (называемую также общей самооценкой) путем вычисления среднего арифметического между высотами всех конкретных самооценок [7, с. 9].

При описании вариантов клинической беседы, разработанных для изучения самооценки у старших дошкольников и младших школьников, речь обычно идет о так называемой методике «Лесенка». Однако конкретные описания этой методики бывают очень разными [4; 5, с. 31–52; 6, с. 17; 8–11]. Зачастую главным назначением «Лесенки» оказывается обнаружение напрямую артикулированного ребенком уровня (ступеньки), с которым он себя соотносит и который рассматривается как прямой аналог действительной самооценки. Так, например, в пособии И.В. Сычевич, предназначенном для будущих психологов, автор предлагает проводить прямое соотнесение высоты ступеньки, на которую себя располагает ребенок, и уровня его самооценки. [6, с. 17–18]. При этом никаких конкретных качественных критериев или показателей анализа содержательных аспектов самооценки не дается. Фактически такая методика не может называться клинической беседой. Аналогичную ситуацию можно обнаружить в работе Г.А. Ключниковой, где представлена методика изучения самооценки школьников, которая, по заявлению самого автора, основана на методе клинической беседы Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн [4]. Однако в приведенном автором описании ничего, кроме измерения уровня самооценки по различным качествам, обнаружить не удастся.

Таким образом, недостаточность качественного анализа свойственна даже методикам, основанным на клинической беседе, да и сама беседа здесь зачастую является предельно краткой и проводится формально. Фактически такая беседа не является клинической, т.е. свободной по своей форме, многосторонней и глубокой по содержанию. А полученные с помощью такой «клинической» процедуры данные не позволяют в полной мере отразить качественное своеобразие самооценки.

Следует отметить, что традиции качественного подхода к изучению психической реальности и в зарубежной, и в русскоязычной психологии были заложены довольно давно (В. Дильтей, У. Джемс, Э. Шпрангер, Л.С. Выготский). В изучении самооценки сторонником качественного подхода можно назвать А.В. Захарову. В ее исследованиях, а также в многочисленных работах, выполненных под ее руководством, были реализованы такие важнейшие принципы, как изучение самооценки в контексте целостной ситуации оценивания, применение прямых и косвенных методов изучения самооценки, использование клинических методик и индивидуальных процедур исследования, позволяющих получать развернутую аргументацию [7, с.16]. Однако при этом все еще существует явный дефицит конкретной информации о качественных параметрах описания самооценки, о феноменологии благополучных и неблагополучных вариантов

развития самооценки на различных возрастных периодах, в которой так нуждаются практические психологи. В наших многолетних исследованиях самооценки дошкольников и младших школьников мы пытались восполнить этот пробел.

Методика исследования

Наши исследования проводились на протяжении 1999–2001 г.г. (90 детей 5–8 лет, Е.А. Бирюкевич) и 2003–2011 гг. (124 учащихся 9–11 лет, Е.Е. Марченко) в детских садах и школах г. Бреста. В процессе этих исследований был разработан и многократно апробирован такой вариант клинической беседы, который дает возможность собирать всесторонние данные не только о количественных, но и о качественных показателях самооценки. Здесь мы опирались на модификации методики «Лесенка», разработанные в разное время С.Г. Якобсон, В.Г. Щур, А.М. Прихожан, Е.З. Басиной.

Одно из последних исследований было посвящено изучению взаимосвязи между личностными особенностями младших школьников, в том числе и их самооценки, и успешности перехода этих учащихся в пятый класс. В этом исследовании, охватившем 52 ученика, нами был применен один из последних вариантов клинической беседы, который доказал свою эффективность.

Методика. Перед ребенком горизонтально выкладывается нелинованный лист бумаги (формат А5) и дается следующая инструкция: «Давай представим, что можно собрать вместе всех людей на земле. Собрать и поставить их друг за другом вот на такую дорожку (вертикально рисуется первый отрезок длиной 10–11 см, очерчиваются его концы). Похоже на то, как вы строитесь на уроке физкультуры. Здесь, – взрослый указывает на верхний конец отрезка, – будут стоять самые-самые... (называется первое из выбранных понятий, например, «самые самостоятельные дети»). Вот здесь (чуть ниже) – уже не самые-самые самостоятельные. Здесь – еще менее самостоятельные, а вот здесь (указание на нижний конец отрезка) – самые-самые (называется противоположное понятие, например, «несамостоятельные дети»). Затем выясняется, как ребенок понимает содержание введенного понятия.

Далее беседа строится таким образом, чтобы выявить характеристики *актуальной* (1), *желаемой* (2), *ретроспективной* (3), *прогностической* (4) *самооценок*, *эмансипированности самооценки от оценок других людей* (5). Приведенные ниже вопросы сгруппированы в соответствии с этими аспектами самооценки, но последовательность их обсуждения может быть разной в зависимости от складывающейся логики беседы, т.е. может отличаться от приведенной ниже. Иными словами, указанные в скобках числа не означают строгой последовательности, они введены для идентификации основных тем беседы.

(1) – А где стоишь ты? Отметь черточкой на дорожке. Почему ты думаешь, что стоишь здесь? Ты какой (какая)?

(2) – А ты на самом деле такой (такая), или ты хотел(а) бы здесь стоять?

(3) – Ты всегда стоял(а) здесь? А раньше бывало так, что ты стоял(а) где-нибудь в другом месте. Может ненадолго, хотя бы один раз? Где ты бывал(а) раньше? Каким (какой) ты тогда был(а)? Что тогда произошло?

(4) – Как ты думаешь, может так случиться, что когда-нибудь (в будущем) ты будешь стоять на другом месте этой дорожки? Где ты можешь оказаться? Почему так может произойти? Что может (или должно) случиться, чтобы ты оказался на самом верху (на самом низу)?

(5) – Куда на этой дорожке тебя могли бы поставить другие люди? Все думают о тебе одинаково? Почему он (она) так думает? А кто-нибудь мог бы тебя поставить на самый верх (самый низ)? Кто лучше всех знает, какой (какая) ты на самом деле?

Чья черточка самая правильная? (Здесь вопросы о мнении мамы, папы и других близких не являются обязательными).

Подобный план беседы используется при обсуждении каждого из понятий и соответствующей ему шкалы. Еще раз повторим, что порядок следования обсуждаемых вопросов является достаточно свободным. Переход к обсуждению нового понятия и соответствующей самооценки осуществляется через предложение «нарисовать еще одну дорожку и разместить на ней всех людей по-новому».

В нашем последнем исследовании мы использовали четыре шкалы:

1. «Самостоятельные дети – несамостоятельные дети»;
2. «Хорошие – плохие дети»;
3. «Хорошие ученики – плохие ученики»;
4. «Дети, которые готовы к пятому классу – дети, которые не готовы к пятому классу» (для учащихся четвертных классов).

В зависимости от целей исследования самооценки и возраста респондентов можно использовать и другие понятия-шкалы (например, «послушные – непослушные», «аккуратные–неряхи», «смелые – трусливые», «дети, с которыми все хотят дружить – дети, с которыми никто не хочет дружить» и т.п.). В процессе беседы фиксировались высказывания ребенка, латентное время размышлений, яркие эмоциональные реакции и проявления.

Качественные показатели анализа самооценки

Обработка полученного с помощью описанной процедуры материала позволила накопить богатый опыт такой его содержательной интерпретации, которая обеспечивает описание самооценки как целостного образования.

Как известно, наиболее популярными и, соответственно, наиболее изученными являются такие характеристики самооценки, как ее высота (уровень, степень) и адекватность [7, с. 28]. Однако данные, полученные с помощью приведенного нами варианта клинической беседы, не могут быть редуцированы к такой упрощенной схеме. Одна из ключевых идей, которую мы хотели бы подчеркнуть, заключается в том, что сам по себе формальный уровень самооценки, который обычно напрямую определяется по положению (высоте) пометки на шкале не является достоверным показателем подлинной самооценки. Также расположение этой пометки в средних зонах шкалы отнюдь не означает адекватность и, соответственно, зрелость самооценки.

Самооценка, как центральное личностное образование, не может быть изучена без содержательного анализа суждений респондентов, сопровождающих графические пометки на шкале, т.е. без учета характера аргументации.

Наиболее очевидно это становится в ситуациях, когда есть необходимость различения декларируемой самооценки и подлинного мнения респондента о себе. Проиллюстрируем это следующим примером. Десятилетний Коля на шкале «самостоятельные – несамостоятельные дети» располагает себя на середине и поясняет: «Я работать умею, откосы заделывать, окна красить, бегать... Еще перечислять? Я знаю еще, но зачем?». После уточнения, что, возможно, указанные умения соответствует верхнему полюсу шкалы, мальчик перерисовывает черту немного выше и добавляет: «В принципе, все, что мне надо, я умею делать». А после еще нескольких уточняющих вопросов отмечает верхний полюс шкалы и «сознается»: «Просто мне стыдно себя ставить на самый верх».

Опыт показывает, что на границе младшего школьного и подросткового возрастов нередко ситуации, когда дети, имеющие явно выраженную потребность

в доброжелательном внимании со стороны взрослых и сверстников, в процессе клинической беседы отмечают себя на шкалах так, чтобы создать у психолога положительный образ себя. Рассмотрим это на примере поведения Даши. Девочка отмечает себя в верхней трети шкалы. При формальном анализе такая пометка вполне может быть интерпретирована как показатель «адекватной» самооценки и умения выделять в самом себе не только положительные, но и отрицательные характеристики. Однако в аргументации своей пометки Даша перечисляет исключительно свои достоинства: «Я люблю танцевать, хочу на балльные танцы, помогаю маме: пылесосу, пыль вытираю. Еще я люблю петь. Люблю в свободное время телевизор смотреть. Сейчас взяла книгу «Меховой интернат». Все читаю и читаю – мне так понравилось».

Без учета аргументации также не представляется возможным различие реальной и идеальной (желаемой) самооценок (Е.З. Басина) [11]. Так, учащийся четвертого класса Кирилл на шкале «хорошие – плохие дети» располагает себя на самом верху дорожки и сообщает: «Я тоже умный, сильный, смелый» (повторяя только что данное определение понятия «хорошие дети»). Однако на вопрос, является ли он самым хорошим, мальчик добавляет: «Нет. Я же в темноте немного боюсь». В этом случае уровень графической отметки оказывается выше, чем фактическая самооценка.

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что подлинная самооценка и высота графической пометки могут не совпадать. То, как именно воспринимает и оценивает себя ребенок, можно по-настоящему понять только с учетом содержания его аргументации.

Вторая идея заключается в том, что уровень самооценки и оцениваемая на его основе «адекватность» не позволяет определить дифференцированность самооценки. Характеризовать самооценку как *вообще* высокую (завышенную), *вообще* среднюю (нормальную) или *вообще* низкую (заниженную) является некорректным. Именно для того, чтобы различить *общую и конкретные* самооценки, в беседе обязательно должны использоваться несколько понятий (шкал).

Не углубляясь в вопросы генетической и функциональной связи общего отношения к себе и оценки своих отдельных качеств, отметим, что большинство исследователей рассматривают общую самооценку в ряду таких понятий, как «любовь к себе», «самопринятие», «общее самоотношение». А это означает, что сама сущность этих явлений делает невозможным их измерение с помощью «количественных» шкал. Единственной шкалой, соответствующей общей самооценке, является номинативная шкала, позволяющая зафиксировать лишь знак самоотношения – положительный или отрицательный. Для указания модальности отношения к себе используются такие противопоставленные понятия, как «самодовольство – недовольство собой» (У. Джемс), «позитивное – негативное самоотношение» (А.Ф. Лазурский), «принятие – непринятие себя» (М. Розенберг), «общее положительное – общее отрицательное отношение к себе» (Д.А. Леонтьев). Некоторые авторы предлагают учитывать и возможность конфликтного, противоречивого отношения к себе (С.Р. Пантелеев, В.Н. Мясищев В.В. Столин). Таким образом, относительно общей самооценки правильной будет вообще говорить не о ее уровне, а об эмоциональном знаке самоотношения.

Для выявления общей самооценки мы использовали шкалы, задающие наиболее общие и соответствующие возрасту респондентов оценочные характеристики («хорошие – плохие дети», «счастливые – несчастные»). В целом же наш опыт свидетельствует, что глобальное самоотношение является столь интимным и аффективно окрашенным феноменом, что прямое его выявление не всегда возможно. Однако можно указать ряд поведенческих характеристик, которые являются диагностически важными.

Например, дети, характеризующиеся позитивным самоотношением, обычно с радостью отвечают на вопросы взрослого, делятся своими достижениями, рассказы-

вают о том, что у них получается и как к ним относятся окружающие. Таких детей порой даже приходится останавливать или возвращать к теме беседы, так как они склонны углубляться в описание различных историй своего успеха, в то время как у респондентов с негативным самоотношением необходимость что-то рассказывать о себе может вызывать тревогу, сопротивление и даже проявления негативизма.

В нашем исследовании было немало ребят, которые с удовольствием выполняли разнообразные задания психолога, но при переходе к клинической беседе по шкалам как бы закрывались, становясь отгороженными и немногословными. Были и такие, которые в самом начале встречи с психологом испытывали опасения по поводу того, что им придется делать, заранее отказывались или демонстрировали равнодушие. Однако их интонации, мимика при самоописании, содержание высказываний и т.п. позволяли впоследствии сделать вывод об отрицательном отношении ребенка к самому себе.

Естественно, что, помимо подобных поведенческих показателей, об общем негативном отношении к самому себе может свидетельствовать и непосредственно сам низкий уровень пометки на шкале. Но здесь следует учитывать само содержание обсуждаемого понятия. Если это предельно общее понятие («хороший – плохой»), то можно с высокой вероятностью диагностировать общее отрицательное отношение к себе, отсутствие принятия самого себя. Но в тех случаях, когда обсуждаемое качество (или даже несколько качеств) не является для ребенка достаточно значимым и ценным, даже достаточно низкое расположение пометки на шкале может не означать серьезного дискомфорта (а иногда и вовсе является адекватным ситуации), и этот факт не обязательно свидетельствует об общем негативном отношении к себе.

Для выявления эмоционального «знака» общей самооценки анализируется содержание аргументации самооценки по шкалам, описывающим максимально общие характеристики человека (например, хорошие – плохие дети (люди), счастливые – несчастные люди), а также особенности поведения респондента в ситуации исследования.

Если говорить о конкретных самооценках, отражающих особенности представления и отношения человека к своим отдельным качествам, то и здесь уровень отметки, которой респондент обозначает свою самооценку, также не может рассматриваться без учета аргументации. Анализ содержания аргументации самооценок по разным шкалам (качествам) позволяет оценить *дифференцированность и структурированность когнитивной составляющей самооценки*.

У детей десяти-двенадцати лет мы можем обнаружить различные градации когнитивной сложности образа Я, начиная от полной невозможности внятного самоописания, «уплощенных» представлений («Я нормальный», «Я самостоятельная») до детальных рефлексивных самоописаний – размышлений (Мария Ш.: «Я не знаю какая я. Смотря по чьему. Если по оценкам, то на середине, если по послушанию – выше. Оценки у меня все разные. И послушание разное. Когда хорошее настроение, тогда и послушание хорошее, когда настроение не очень – послушание тоже»).

Для иллюстрации обратимся к таблице 1, где в первом и втором столбцах представлены объяснения разными детьми понятий «самостоятельные дети» и «несамостоятельные дети».

Таблица 1 – Примеры высказываний детей при обсуждении понятий «самостоятельные – несамостоятельные дети»

Имя ученика	Содержание понятия «несамостоятельные дети»	Содержание понятия «самостоятельные дети»	Содержание аргументации актуальной самооценки
Василиса Б.	Не могут придти в школу без родителей, не могут сделать домашнее задание. Надо, чтобы за ними смотрели, подсказывали.	Домашние задания сами делают, идут сами в школу и из школы.	Я делаю уроки сама, в школу я сама не хожу – меня мама подвозит. Я только с остановки дохожу. И из школы сама езжу.
Даниил К.	Ничего не могут сделать.	Те, кто все сами делают: могут обед сварить, зашить что-нибудь, могут брата из садика забрать.	Я такой: могу зашить, брата забрать из школы, покушать сделать, в магазин сходить, одежду поутюжить.
Лиза В.	Может, это совсем маленькие дети.	Это уже не четвероклассники.	(Затрудняется аргументировать).

Из таблицы видно, что когнитивная сложность представлений детей может существенно различаться. Представления ребенка о сущности того или иного качества, по нашему мнению, выполняют роль эталона, который может использоваться ребенком при определении своей самооценки. Приведенные в таблице высказывания свидетельствуют, что между содержанием понятий и аргументацией актуальной самооценки существует тесная взаимосвязь.

Дополнительную информацию о сложности когнитивной составляющей самооценки ребенка может дать анализ представлений ребенка об обсуждаемых качествах.

Также отметим, что психологу-исследователю всегда следует помнить о том, что субъективное содержание качеств может кардинально отличаться от их общепринятых трактовок. В качестве примера приведем объяснение понятий «хорошие ученики» и «плохие ученики» одной девятилетней девочки: «Самые хорошие – это те, которые не дарят ничего учителю, и она их не оценивает так высоко... А самые плохие – те, которые дарят что-нибудь учительнице, и она их оценивает выше».

Использование в беседе нескольких шкал позволяет оценить дифференцированность конкретных самооценок через описание вариативности их уровней и содержания сопровождающей аргументации. Так, например, мы можем обнаружить респондентов, у которых уровни самооценки и характер их аргументации совпадают по разным шкалам (т.е. ребенок считает, что он в разных сферах и по разным качествам одинаковый) или различаются (ребенок обнаруживает в себе как качества, которые развиты хорошо, так и умения, сферы, где у него нет особых достижений).

Оценка себя в контексте предельно общих категорий «хороший – плохой» должна рассматриваться только в показателях ее знака, т.е. как общее положительное или общее отрицательное отношение к себе. Диагностическая значимость содержа-

ния аргументации является более важной, чем фактический уровень (высота) самооценки. Конкретные самооценки, обнаруживающиеся при использовании конкретных понятий, могут быть охарактеризованы как через содержание аргументации, так и через варьирование уровня (высоты) самооценки.

Следующий показатель, который позволяет описать особенности самооценки – *дифференциация актуальной, ретроспективной и прогностической самооценок, или временная дифференциация самооценки*. Приведем пример самоописания десятилетней Кати по шкале «хорошие – плохие ученики»: «Я средняя. Математика иногда получается, иногда нет. Когда как. Я помню: в том году, когда я была еще в старой школе, у меня по изо и труду были одни десятки. А сейчас уже девятки, восьмерки, семерки. И уже как-то не хочется учиться». В данном случае самооценка строится на сопоставлении себя в прошлом и настоящем. О зрелости самооценки свидетельствует понимание ребенком возможности изменения его качеств при переходе от прошлого к будущему. При этом следует иметь в виду, что динамика этих изменений может быть как положительной (в смысле улучшения), так и отрицательной (в смысле ухудшения), а причины этих изменений по локусу контроля могут быть как внешними, так и внутренними: ребенок может по-разному осознавать зависимость этих изменений от внешних обстоятельств или от собственных усилий.

О недостаточной зрелости самооценки на границе младшего школьного и подросткового возрастов свидетельствует категоричная уверенность ребенка в полном совпадении ретроспективной, прогностической и актуальной самооценок по различным качествам. К одному из наиболее неблагоприятных вариантов можно отнести отрицательную динамику самооценки, уверенность ребенка в том, что со временем он становится все хуже и хуже.

Выше уже было отмечено, что помимо уровня к наиболее используемым параметрам описания самооценки относится адекватность (реалистичность, критичность). Данные понятия, как правило, используются как синонимичные, при этом под адекватностью самооценки понимается соответствие мнения человека о своих возможностях реальным умениям, достижениям. Для определения реалистичности самооценки в литературе предлагается использовать сравнение самооценки ребенка и достижений в конкретной деятельности или сравнение самооценки и экспертных оценок со стороны других людей (родителей, педагогов). Известно, что выявление объективной меры успешности в деятельности весьма затруднительно, поэтому чаще всего обращаются к методу экспертных оценок. Однако нельзя не принять во внимание, что существует немало феноменов, искажающих восприятие и понимание людьми друг друга: стереотипность восприятия, пристрастность, избирательность и т.п. Обращение к мнению родителей или педагогов также не может решить этой проблемы: с одной стороны, они знают о респондентах больше, чем сторонние наблюдатели, но, с другой стороны, эти люди являются эмоционально включенными в ситуации взаимодействия и, как следствие, могут иметь определенные установки и стереотипы, искажающие образ ребенка. К тому же метод экспертной оценки является весьма «громоздкой» процедурой, которая сопряжена с многочисленными организационными сложностями.

Некоторые авторы для выявления критичности самооценки предлагают сопоставлять уровни желаемой (идеальной) самооценки в будущем и критичной оценки респондентом своих возможностей – того, каким респондент может быть, «объективно оценивая свои возможности» (П.В. Яньшин, Е.З. Басина) [5, с. 48–49; 11]. При этом нормативным считается вариант, когда уровень так называемой критичной оценки своих возможностей в будущем оказывается ниже желаемой (идеальной) самооценки. Сопоставление формальной высоты графических отметок здесь становится практически

единственным способом определить критичность самооценки, а содержание самооценочной аргументации игнорируется.

На наш взгляд, есть более удобные и информативные показатели меры критичности самооценки. К ним мы относим содержание указываемых в аргументации характеристик и эмансипированность самооценки от оценок других людей.

На основании анализа полученных данных нами были выделены три основных варианта содержания самооценочных характеристик:

1) Ребенок ссылается *только* на свои *положительные*, т.е. социально одобряемые характеристики независимо от того, как графически изображает свое положение на шкале. («Я хорошая, учусь у учителя, хорошо учусь»).

2) Ребенок указывает *только отрицательные* проявления – социально неодобряемые, порицаемые характеристики, свои недостатки, слабые стороны. («Я иногда прослушаю что-нибудь, маму не послушаю»).

3) Аргументация содержит перечисление *как положительных, так и отрицательных характеристик* («Я делаю уроки сама, в школу сама не хочу – меня мама подвозит, я только с остановки дохожу. И из школы я сама уже езжу»; «У меня оценки в общем хорошие. У меня только 8 в позапрошлой четверти по музыке. Ну, мне так непривычно было. Сейчас я уже распелся, и у меня девятки. И по изо восьмерка: у меня с клеем и бумагой не очень складываются отношения. Ну, и у меня иногда шестерки и семерки бывают»).

Если говорить об эмансипированности самооценки от оценок других людей, то она также является важным проявлением зрелости самооценки. Например, четвероклассник Олег описывает себя по шкале «хорошие – плохие ученики»: «Раньше я хорошо учился. Учительница говорит – съехал. Еще было примерное поведение. Сейчас – удовлетворительное». Здесь в суждениях Олега присутствует не только сопоставление себя в прошлом и себя в настоящем, но и апеллирование к внешней оценке, в данном случае – оценке учителя.

Приведем пример, когда для самооценки ребенка значимым оказывается мнение сверстников. Марк Г., оценивая себя по шкале «самые хорошие – самые плохие дети», ставит черточку практически на самый низ шкалы: «Ну, иногда, когда я куплю себе булочку, все подходят и говорят: «Марк, дай! Марк, дай!» Я одному дам, а остальные обижаются и называют, что я очень плохой». В этом случае самооценка ребенка является отражением прямых оценок сверстников.

Заметим, что соотношение уровней предполагаемых ребенком оценок учителя, родителей, сверстников и самооценки ребенка может быть очень разным. И не всегда это соотношение является показателем зрелости/незрелости самооценки. Важным оказывается то, как в аргументации самооценки ребенка представлены мнения других людей: ребенок ссылается на внешние оценки, противопоставляет им свою самооценку или считает, что определить мнение других людей весьма затруднительно.

Анализ аргументации позволяет выявлять предполагаемые ребенком причины того или иного отношения к себе со стороны окружающих, объясняющих несоответствие самооценки и оценки другими людьми. Эта информация также является весьма диагностичной для выявления степени рефлексивности и критичности самооценки ребенка. В общем виде можно выделить три тенденции в интерпретации детьми предполагаемых оценок:

1) Аргументация не отягощена аффективными проявлениями, и причина несоответствия мнений объясняется объективными обстоятельствами, например, степенью знакомства с человеком («Они же не знают, как я дома себя веду»).

2) Ребенок указывает причины, которые непосредственно касаются и зависят от него самого, т.е. от его собственного желания/нежелания общаться с этим человеком. При этом самого себя ребенок воспринимает как активного субъекта («Вот смот-

рите, при учителе я стараюсь быть лучше, а так я не очень. Это чтобы тебя считали хорошим. А иногда не очень хорошо себя ведь ведешь»; «Все другие поставят меня одинаково, потому что я со всеми себя одинаково веду»).

3) Ребенок ссылается на особую установку (положительное, снисходительное, негативное, предвзятое и т.п. отношение) другого человека к себе. При этом себя ребенок может воспринимать лишь как объект этого отношения («Она же учительница и жалеет. Ставит не плохие оценки, а нормальные»).

Мы полагаем, что анализ характера аргументации респондентом своей самооценки позволяет вскрыть не только содержательную, но и процессуальную сторону самооценки. А это, в свою очередь, позволяет обнаружить регулирующую функцию самооценки. Для иллюстрации этого приведем пример: размышления десятилетней Василисы. Оценивая степень своей готовности к пятому классу, девочка отмечает, что ей не нравится красиво писать, а родители постоянно напоминают об этом и заставляют ее. На вопрос о том, как ее могла бы оценить учительница, Василиса после паузы, произносит: «Может, мне и вправду надо почерк изменить, потому что Татьяна Анатольевна тоже иногда не понимает, что я пишу. А иногда понимает». Как видим, в этом высказывании запечатлен момент осознания ребенком конфликтного содержания самосознания, которое тут же связывается с определенными действиями, т.е. выполняет регулирующую функцию. Этот пример еще раз подчеркивает, что для изучения функциональной роли самооценки необходимо обращаться к глубокому качественному анализу высказываний респондента, полученных в ходе грамотно проведенной клинической беседы.

Регулятивный аспект самооценки может быть изучен с помощью вопросов: а что надо сделать, чтобы ты стал(а) лучше (или, например, смелее, аккуратнее), оказался (оказалась) выше по этой шкале? А ты уже что-то пробовал(а) делать? А что надо для того, чтобы другие поставили, оценили тебя выше?

Заключение

Описание самооценки как целостного, но при этом многомерного и сложно дифференцированного психического образования может осуществляться с помощью системы *качественных* параметров, к которым относятся:

- 1) модальность общей самооценки (общего отношения к себе);
- 2) сложность когнитивной составляющей самооценки и дифференцированность системы частных самооценок;
- 3) временная дифференцированность самооценки;
- 4) дифференцированность реальной и желаемой самооценок;
- 5) эмансипированность самооценки от оценок других людей;
- 6) включенность самооценки в процессы саморегуляции.

Применение качественного подхода к описанию самооценки позволяет максимально полно и детально отобразить индивидуальное своеобразие личности ребенка на рубеже младшего школьного и подросткового возраста, обнаружить сильные и слабые стороны в его личностном развитии. Такая информация может использоваться как предиктор будущего процесса перехода в среднее звено обучения, а также для построения коррекционно-развивающих программ.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Чеснокова, И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе / И.И. Чеснокова // Принцип развития в психологии ; отв. ред. Л.И. Анцыферова – М. : Наука, 1978. – С. 316–337.
2. Якобсон, С.Г. Адекватная самооценка как условие нравственного воспитания дошкольников / С.Г. Якобсон, Г.И. Морева // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 55–61.
3. Якобсон, С.Г. Формирование Я-потенциального положительного как метод регуляции поведения дошкольников / С.Г. Якобсон, Т.И. Фещенко // Вопросы психологии. – № 3. – 1997. – С. 3–11.
4. Ключникова, Г.А. Методика изучения самооценки школьников / Г.А. Ключникова // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 111–113.
5. Яньшин, П.В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности / П.В. Яньшин. – СПб. : Питер, 2004. – 336 с.
6. Сычевич, И.В. Самооценка детей младшего школьного возраста : метод. рекомендации / И.В. Сычевич. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2007. – 40 с.
7. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Минск, 1993. – 99 с.
8. Бирюкевич, Е.А. Изучение особенностей личности с помощью метода беседы : учеб.-метод. рекомендации / Е.А. Бирюкевич. – Брест : Изд-во БрГУ, 2005. – 45 с.
9. Бирюкевич, Е.А. Методика «Лесенка»: знакомая незнакомка / Е.А. Бирюкевич // Психологическая диагностика. – 2009. – № 5. – С. 90–108.
10. Щур, В.Г. Методика изучения представления ребенка об отношениях к нему других людей / В.Г. Щур // Психология личности: теория и эксперимент ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – С. 108–114.
11. Басина, Е.З. Становление самооценки и образа Я / Е.З. Басина // Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1988. – Гл. 5. – С. 56–65.

Marchenko E.E, Birukevich E.A. The System of Quality Indicators of the Self-esteem of Students on the Border of Primary School and Junior Teens Age

The article deals with the analysis of self-esteem as a central component in the structure of the self-concept of personality. Self-esteem is considered as the unity of cognitive, affective and regulative components. The overview of the most well-known diagnostic and research techniques is represented in the article. The limitations of quantitative approach to self-esteem are revealed. The explanation of the application of qualitative indications in self-esteem description is presented. The author's modification of the technique «the Ladder» is presented. This technique allows to identify major features of self-concept among students at primary and secondary school. The system of quality indicators of self-esteem is proposed in unity with illustration by concrete examples. The materials of the article enable professionals to improve methods of diagnostic of self-assessment of students on the border of primary school and junior teens.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 18.11.2011

УДК 159.922.1

Г.В. Лагонда

ЭКСПЕКТАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ РАСПАДА СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Автор статьи занимается проблемой создания экспектационной теории брачных отношений. Данная теория призвана с единых теоретических позиций анализировать сущность супружества в целом и отдельные его аспекты. Одним из таковых является процесс распада супружеского холона. В данной статье осуществлён краткий обзор направлений психологического исследования бракоразводного поведения, обобщены их достоинства и недостатки. Автор описывает своё видение данного феномена сквозь призму психологических свойств брачных экспектаций. Он обосновывает положение о том, что процесс распада матримониальных отношений может быть обращён вспять практически на любой его стадии, поскольку на каждой из них имеются условия для взаимного согласования ролевого поведения каждого из супругов и брачных экспектаций партнёра.

Введение

Разводы в современных условиях становятся всё более и более распространённым явлением. По своему стрессогенному воздействию на жизнь человека (согласно разработанному Т. Холмсом и Р. Раге списку [1]) оно занимает второе место после смерти супруга. Тем не менее постоянно растёт количество людей, предпочитающих болезненный развод другим альтернативам, которые могут носить как деструктивный, так и конструктивный характер. Первые проявляются в неустанных попытках перетерпеть длительную агонию отношений, в пассивном примирении с каждодневными ссорами и нарастающим отчуждением. Вторые – в активных усилиях, направленных на преобразование отношений и достижение за счёт этого нового варианта договорённости о взаимном удовлетворении брачных ожиданий.

Однако развод – это проблема не только супружеская. В семьях, воспитывающих детей, распад брачных отношений становится тяжелейшим испытанием и для поколения next. Да и интересы социума также оказываются затронуты существенным образом, когда бракоразводные процессы приобретают массовый характер. Не удивительно поэтому, что вопросам укрепления семьи общество и государство уделяют достаточно большое внимание [2]. Не удивительно, что и психологи, занимающиеся проблематикой брачно-семейных отношений, стремятся с разных сторон исследовать процесс распада супружеского холона. С одной стороны, это позволяет разрабатывать меры профилактики разводов, с другой – преодолевать их негативные последствия. В то же время нельзя не заметить, что, несмотря на многочисленные попытки проникнуть в суть психологического механизма распада супружества, процесс этот остаётся в значительной степени скрытым от понимания исследователей.

Теоретический обзор психологических теорий развода

Психологические теории, описывающие и объясняющие феномен развода, Л.Б. Шнейдер условно делит на несколько групп [3]. Согласно одной из концепций, развод интерпретируется как процесс обратного развития матримониальных отношений, непременно имеющий место в любой супружеской паре. Цепочка происходящих событий выглядит так: симпатия – любовь – сближение – охлаждение – раздражение – распад. В свою очередь, концепция «толчка» ставит совместную жизнь партнёров по браку в зависимость от неких мощных событий-потрясений, которые, образно говоря, взрывают основы взаимоотношений между мужем и женой. Измена, болезнь, арест,

смерть ребёнка действительно могут оказать роковое воздействие на судьбу супружеского холона. Тем не менее простые наблюдения за реальной жизнью доказывают, что обе концепции далеки от универсального объяснения. Каждый человек может привести десятки примеров таких брачных союзов, которые не вписываются ни в одну из этих двух теоретических схем.

В то же время рациональное зерно есть в каждой из них. Распад супружеских отношений, несомненно, может быть спровоцирован толчком. Однако произойдёт это лишь в том случае, когда «удар судьбы» придётся на подготовленную почву, т.е. на отношения, которые уже дали трещину. Поэтому более близкими к истине представляются те теории, которые ассимилируют сильные стороны первых двух. Учитывая существование серьёзных дестабилизирующих факторов, они рассматривают распад брачных отношений как длительный стадийный процесс, который отнюдь не является неизбежным для любой супружеской пары.

Примеров подобного рода периодизаций масса. В научной литературе по психологии семьи классической стала модель, разработанная Э. Кюблер-Росс [4]. Модель эта, изначально созданная для описания процесса принятия человеком приближающейся смерти, включает в себя следующие этапы: отрицание и изоляция, гнев, торговля, депрессия, смирение. Понятно, что в результате адаптации Д. Фройландом и Т. Хозманом данной периодизации к проблематике развода содержание этапов претерпело некоторые изменения [5]. Однако и их названия, и последовательность, и суть остались практически интактными. Надо сказать, что и другие системы периодизации, разработанные непосредственно в контексте проблемы распада матримониальных отношений, весьма похожи как на модель Э. Кюблер-Росс, так и друг на друга. К примеру, К. Сэлтс различает такие стадии развода: разочарование, эрозия отношений, эмоциональное разъединение, депрессия, «вторая юность» и напряжённая деятельность [6]. И. Седлячек, в свою очередь, выделяет протест, отчаяние, отрицание и примирение с ситуацией [7], а Дж.А. Ли – осознание неудовлетворённости, выражение неудовлетворённости, переговоры, принятие решений и трансформацию отношений [8].

Трудно не заметить, что перечисленные и подобные им теоретические схемы выстроены по общему принципу, который можно выразить парой фраз: «Им становилось всё хуже. Проблемы всё углублялись. Однако, в конечном счёте, кратковременная боль оказалась лучше многолетней агонии отношений».

При всей своей логичности подобная интерпретация событий оставляет за кадром несколько крайне важных не только в теоретическом, но и в практическом плане вопросов. Основной из них: когда и почему происходит переход количества в качество. Ведь «хуже» – характеристика количественная, в то время как переход от совместной жизни к автономному существованию однозначно являет собой качественное изменение, существенно преобразовывающее всю дальнейшую жизнедеятельность человека. По сути дела, от того, существует ли «точка невозврата» и пройдена ли она, зависит и тактика взаимодействия специалиста-психолога с клиентом, и выстраивание последним своей жизненной перспективы.

Более плодотворные попытки разобраться в том, что происходит во внутреннем мире человека, решившегося на развод, связаны с анализом мотивов такого поступка. Обращение к мотивационно-потребностной сфере вполне оправдано. «Решение о разводе, – пишет В.А. Сысенко, – важное событие в жизни мужчины и женщины. Этому предшествует длительный, мучительный процесс мотивации, то есть всестороннего обоснования принятого решения с точки зрения личностных потребностей, интересов, взглядов, ценностных ориентаций. Мы имеем дело с очень сложной формой поведения, которое условно назовём бракоразводным поведением» [9, с. 41].

Что касается мотивов бракоразводного поведения, то здесь (как и в случае с периодизациями распада матримониальных отношений) нет недостатка в квалифицированных мнениях. Один из первых перечней, включавший 6 позиций, в отечественной науке был составлен социологом Н.Г. Юркевичем [10]. Практически в то же время Н.Я. Соловьёв выделил 11 бракоразводных мотивов [11], а у В.Т. Колокольникова [12] их наблюдается уже 13. В своих исследованиях Л.В. Чуйко выделила более сорока мотивационных факторов [13], так что их пришлось классифицировать на группы. В последующем в изучение соответствующего вопроса включились и психологи (как отечественные, так и зарубежные). Общая тенденция такова, что мотивов бракоразводного поведения выделяется всё больше и больше, а ясности относительно того, почему в одних случаях они оказываются решающими для развода, а в других нет, не прибывает.

Мы считаем, что причин тому несколько. Первая связана с тем, что социологи, по сути, инициировавшие исследования проблемы, не слишком заботились о чёткой дифференциации мотивов от иных реалий психической и социальной жизни (причин, детерминирующих факторов, ценностных ориентаций, мотивировки и пр.) В какой-то мере этот изъян оказался ассимилирован и психологами. Например, Е.Г. Силяева утверждает, что «под мотивом развода понимается обоснование решения о том, что потребности в браке не могут быть удовлетворены в данном брачном союзе» [14, с. 59]. Но ведь субъективное обоснование решения – это, скорее, мотивировка нежели мотив (особенно учитывая существование неосознаваемых брачных потребностей). Нет сомнений, решение развестись, принятое индивидом, – это действительно поворотный момент в матримониальных отношениях. Однако в связи с подобным определением понятия в список бракоразводных мотивов попадают такие положения, как легкомысленное вступление в брак [12] или возрастное несоответствие [10].

Вторая причина, на наш взгляд, заключается в том, что понятие мотива не вполне валидно для объяснения событий, связанных с возникновением, развитием и распадом матримониальных отношений. Оно (как и родственные ему понятия ценностей, взглядов, убеждений) традиционно рассматривается без учёта конативных свойств человеческих потребностей. Считается, что мотив призван прежде всего детерминировать собственное поведение индивида. Поэтому партнёр по отношениям, возможности видоизменения его поведения и особенно его встречные интенции обычно выпадают из зоны внимания исследователя.

Бракоразводное поведение с позиции экспектационной теории супружества

Чтобы избежать искажений в построении теоретической картины распада брачных отношений наиболее адекватным нам представляется обращение к категории брачных экспектаций. В.А. Сысенко отмечает: «Бракоразводная мотивация имеет свою специфику и особенности, связанные с остротой хронических конфликтов и противоречий между супругами, в результате которых возникает чувство неудовлетворённости брачными отношениями. Поводов или предлогов для недовольства может быть множество. Всё зависит от того, чего люди ожидают от брака, от другого партнёра» [9, с. 43].

Вслед за Е.Г. Силяевой [14], мы должны с сожалением констатировать, что в настоящее время на постсоветском пространстве масштабных психологических исследований развода нет. Естественно, нет и работ, рассматривающих развод сквозь призму брачных экспектаций. *Под брачными экспектациями мы понимаем системообразующее звено супружеских отношений, которое представляет собой проекции конкретизированных брачных потребностей супругов на поведение друг друга.* В своих предыдущих работах мы обосновали выделение следующих психологических свойств супружеских ожиданий: конативность, иерархичность, системность, уникальность, противоречивость, частичная неосознанность, динамичность, ненасыщаемость и структуриро-

ванность [15]. По нашему мнению, основные аспекты матримониальных отношений (в том числе и их распад) могут быть описаны и объяснены на основании этих свойств.

При отсутствии на постсоветском пространстве исследований по интересующей нас проблеме обратимся к опыту зарубежных авторов. Среди них наиболее близкие нашей научной позиции взгляды на распад брачных отношений высказывают Д. Делис [16] и К. Аронс [17].

Будучи искушённым в работе с разводящимися парами, Д. Делис отрицает существование «точки невозврата». Он пишет: «Я видел слишком много чрезвычайно напряжённых взаимоотношений, которые впоследствии выправлялись, чтобы утверждать, что существует некая абсолютная точка, после которой возвращение невозможно. Я был свидетелем разрывов между партнёрами, которые на самом деле выглядели «созданными друг для друга». Слишком много факторов играют тут свою роль, для каждой пары каждый фактор имеет свой вес» [16, с. 398]. Хотелось бы обратить внимание на то, что в целом Д. Делис склонен анализировать брачные отношения, во многом опираясь на понятие специальных желаний. Содержание, которым он наделяет специальные желания, практически идентично нашему пониманию супружеских ожиданий. Поэтому можно говорить, что в цитированном отрывке содержится прозрачный намёк на необходимость в случае развода тщательно изучать супружеские экспектации мужа и жены.

Интересный пример, подтверждающий мнение Д. Делиса об обратимости решения расторгнуть брак, приводит Т. Гурко. Она описывает процедуру, существующую в одном из судов Великобритании. Разводящихся супругов просят сказать друг другу фразу, подобную следующей: «Спасибо за всё хорошее, что ты для меня сделал. Теперь мы будем относиться друг к другу не как муж и жена, а как отец и мать нашего ребёнка» [18, с. 59]. Т. Гурко отмечает, что часто те, кто разводится, и свидетели этой сцены (включая судью) не могут сдержать слёз. А в одном из десяти случаев супруги всё-таки решают сохранить семью.

Основываясь на своём богатейшем клиническом опыте, К. Аронс высказывает противоположное убеждение: «Мы все обладаем разными уровнями терпимости – точкой слома – превышая которую, мы не способны справиться с ситуацией» [17, с. 168]. Умение различать поворотные моменты и критические точки она считает важнейшим условием для создания «чёткого пути к благополучному разводу» [17, с. 167]. Обращает на себя внимание тот факт, что К. Аронс, рассматривая развод как процесс, выделяет в нём в общем традиционные пять стадий: решение, объявление, расставание (разделение), официальный развод и «вторую жизнь». Более того, она упоминает ситуации, когда на стадиях решения и даже объявления имел место своеобразный откат: супруги находили резервы для сохранения и укрепления отношений. Для того чтобы снять возникшее противоречие в своих рассуждениях, исследовательница считает необходимым обратиться к анализу брачных экспектаций. «Когда поменяются ожидания, поменяется соответственно ему и поведение», – пишет она [123, с. 182]. К сожалению, и К. Аронс, и Д. Делис (как, впрочем, и многие другие авторы), обращаясь к категории ожиданий, ограничиваются констатацией факта их значимости. Сам же анализ матримониальных отношений и их коллизий, который был бы основан на данных о происхождении и свойствах брачных экспектаций, не проводится.

По нашему мнению, в любом браке существуют центростремительные и центробежные силы, баланс которых определяет стабильность супружеского холона. Силы сближения определяются реализованными брачными экспектациями, силы отталкивания – фрустрированными. Существование этих антагонистических начал в отношениях особенно явно ощущается мужем и женой в процессе развода. Переживания, которые возникают, описываются по-разному. Некоторые характеризуют это время как ощущение

ние себя внутри вращающегося колеса. Другие описывают его как чувство непередаваемой безнадёжности, зыбкости всех жизненных оснований. Наиболее же часто речь идёт о душевных метаниях, последовательно приводящих к решению то расторгнуть брак, то сохранить его.

Своеобразие последней ситуации заключается в том, что решение принимается каждый раз на основании одной и той же информации. И не факт, что каждый раз это будет одно и то же решение. Анализируя все возможные «за» и «против», тщательно взвешивая их, многократно приходя к выводу, что развод – лучший выход из положения, человек в какие-то моменты вдруг решает, что надо сохранить брак. И уже данное решение представляется ему обоснованным, твёрдым и единственно правильным. Затем снова может случиться откат к обратному результату. Создаётся впечатление, что «точка слома» имеет «плавающий» характер. Для того чтобы понять почему, на наш взгляд, надо обратиться к свойствам брачных экспектаций.

Иерархичность. Анализируя плюсы и минусы брака (реализованные и фрустрированные супружеские ожидания), человек стоит перед необходимостью ранжировать их по субъективной значимости, сравнивать попарно, каким-то образом определять, образно говоря, их удельный вес. Ему приходится решать, что важнее: множество реализованных мелких экспектаций или несколько неудовлетворённых из разряда существенных. И останется ли абсолютная величина полученного результата неизменной, если на чаши весов лягут те же ожидания, но с противоположными знаками. Иными словами, будет ли он счастлив, если новый партнёр будет пренебрегать большим количеством мелочей, соответствуя при этом малочисленной группе субъективно высоко оцениваемых приоритетов. Здесь уместен пример женщины, стремящейся родить ребёнка, но вышедшей замуж за бесплодного (как в последующем выяснилось) мужа. Её душевные метания как раз таковы. Ей надо сделать крайне трудный выбор: расстаться с мечтой родить ребёнка или расстаться с мужем, благодаря которому реализуется огромное число других брачных экспектаций. К сожалению, не существует весов, которые бы дали однозначный объективный ответ. В результате окончательное решение труднопредсказуемо, и принимать его крайне сложно.

Системность. Данное качество, в первую очередь, проявляется в том, что брачные экспектации закономерно связаны между собой происхождением. Каждая брачная потребность рассыпается на веер конкретизирующих её супружеских ожиданий. Соответственно, эти экспектации оказываются в тесной взаимной связи. С другой стороны, одни и те же матримониальные ожидания могут «работать» на разные потребности, что обусловлено размытостью границ между последними. Например, желание получать комплименты может в равной степени удовлетворять как потребность в любви, так и потребность в подтверждении уникальности партнёром. Стремление заботиться о другом может находить своё выражение и в заботе о ребёнке (реализация потребности в продолжении рода), и в заботе о супруге (реализация потребности в самоактуализации, а значит, в дарении любви мужу или жене). Предположим, дарить любовь супругу, окружать его заботой уже не хочется, что говорит в пользу расставания. Но в этом случае высокой может оказаться вероятность того, что стремящийся к разводу будет лишён возможности проявлять свои нежные чувства по отношению к ребёнку, ставшему самым близким существом. В подобной ситуации принять решение явно нелегко.

Противоречивость. Человеку свойственно ожидать от партнёра одновременно диаметрально противоположных, а потому мало совместимых вещей. Поэтому одна из сторон противоречия обычно остаётся нереализованной. Естественно, она попадает на ту чашу весов, на которой покоятся минусы брака, свидетельствующие в пользу расставания. Проблема в том, что развод сулит и потерю серьёзного плюса, а именно той части противоречия, которая успешно реализовалась в ходе совместной жизни с супру-

гом. Для примера достаточно вспомнить описанный Э. Фроммом синдром мадонны-шлюхи [19]. Возможно, расставшись с не очень ласковой с детьми матерью и не очень рачительной хранительницей очага, мужчина в её лице потеряет страстную любовницу. Выбор и здесь не очевиден.

Частичная неосознанность. Некоторые брачные экспектации человека находятся в сфере бессознательного. О их существовании, а точнее, о том, что они фрустрированы, он получает сигналы исключительно в виде отрицательных эмоций. Как будут проинтерпретированы эти сигналы, большой вопрос. Нет сомнения в том, что подобного рода негативные эмоции могут субъективно объясняться какими-то иными причинами. Причины же эти не обязательно окажутся связанными с супругом. Они могут быть спроецированы на других членов семьи, чаще всего на детей. В результате в семье появляется идентифицированный пациент [20]. Как следствие, реальное основание недовольства оказывается неучтённым при рассмотрении аргументов «за» и «против» сохранения брака. Эмоции, вызванные неудовлетворёнными неосознаваемыми брачными экспектациями, приводят к своеобразному сдвигу в понимании реалий совместной жизни. В таких условиях принимать решение о разводе либо о сохранении отношений весьма затруднительно.

Динамичность. Данное свойство вносит, пожалуй, самое весомое возмущение в процесс принятия решения о расторжения брака. После того, как все плюсы и минусы супружества, казалось бы, тщательно проранжированы и взвешены, какое-то менее или более значительное событие может вызвать изменения в иерархической пирамиде брачных экспектаций. Болезнь, потеря работы, изменение материального положения и т.п. могут существенно изменить взгляды мужа и жены на то, что они хотят друг от друга. Согласно данным проведённого нами исследования, ожидания старшеклассников по отношению к потенциальному супругу серьёзно изменились после просьбы исследователи представить, что жить с этим избранником придётся на необитаемом острове [21]. При этом мы наблюдали не только изменение иерархии ожиданий, но и фактическую трансформацию списка в смысле исчезновения одних и появления новых позиций, менялось и число этих позиций. И это была реакция на чисто гипотетическую задачу! Столкновение с реальными метаморфозами жизненной ситуации отражается на системе брачных экспектаций человека намного сильнее, а значит, может изменить ранее принятое решение о судьбе дальнейших взаимоотношений с супругом.

Конативность. Брачные ожидания индивида постоянно находят своё выражение в его эмоциях, когнициях и поведении, которые призваны повлиять на супруга. Соответственно, бракоразводное поведение не может не оказывать влияния на партнёра по отношениям. И процесс развода, и даже само решение развестись могут серьёзным образом изменить брачные притязания последнего. Практика работы с супругами, находящимися на грани развода, показывает, что народная пословица «Хочешь удержать – отпусти» родилась не на пустом месте. Зачастую, когда рвущийся из уз брака на «свободу» муж сталкивается со встречным желанием жены получить развод, он теряет часть своей решимости. Это становится ещё более заметным, когда оказывается, что супруга, несмотря на душевную боль, способна сохранить и достоинство, и социальные связи, и интерес к жизни. В подобных случаях муж начинает в новом свете видеть свою подругу жизни. Он вдруг обнаруживает в ней много привлекательного, чего не хотелось бы утратить. Как следствие, меняется его поведение. Он с большей готовностью начинает соответствовать ожиданиям жены.

Иногда объявление о желании расторгнуть брак является призывом ко вниманию, криком о помощи. Для супругов, не умеющих вести диалог, это может стать сигналом прислушаться друг к другу, попытаться трансформировать невербализованный брачный договор в вербализованный [22]. Если этот крик будет услышан и у партнёров

хватит мужества «сесть за стол переговоров», у них появляются большие шансы спасти свой брак от разрушения. В некоторых случаях оказывается, что для снятия многих точек напряжения достаточно донести до партнёра содержание своих пожеланий.

Заключение

Подводя итог изучению психологического механизма распада брачных отношений, мы приходим к заключению о том, что принятие решения о разводе каждым из супругов обусловлено накоплением у него некоторой критической массы фрустрированных брачных ожиданий. Учитывая наличие у супружеских ожиданий таких свойств, как иерархичность, системность, уникальность, противоречивость, динамичность, частичная неосознанность и конативность, эта критическая масса является, с одной стороны, индивидуально своеобразной, с другой – обратимой. Принятие решения о разводе даётся человеку не легко. Он склонен к колебаниям и изменению своего, казалось бы, окончательного мнения. Таким образом, ориентируясь на свойства брачных ожиданий и активно их эксплуатируя, специалист-психолог может способствовать обратимости критической массы фрустрированных брачных ожиданий. Однако ни жизненные обстоятельства, ни помощь специалиста не могут сравниться по своей эффективности с обоюдным активным стремлением партнёров реорганизовать свои взаимоотношения. Если супруги в процессе взаимодействия с психологом занимают пассивную, выжидательную позицию, если они в своих отношениях ориентированы на миф о волшебной силе любви и на предзаданность семейного счастья, прогноз развития событий едва ли можно считать благоприятным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Holmes, T.H. The Social Readjustment Rating Scale / T.H. Holmes, R.H. Rahe // *Journal of Psychosomatic Research*. – 1967. – № 11. – P. 213–218.
2. Забота государства о семье – важнейшая задача социальной политики (актуальные вопросы нравственного здоровья нации) / Информационный материал. – № 3 (16). – Минск : Ин-т социал.-полит. исследований при Администрации Президента Респ. Беларусь, 2005. – 31 с.
3. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений : курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – М. : «ЭКСМО-Пресс», 2000. – 501 с.
4. Кюблер-Росс, Э. О смерти и умирании / Э. Кюблер-Росс. – Киев : «София», 2001. – 320 с.
5. Hozman, T.L. Families in divorce : A proposed model for counseling the children / T.L. Hozman, D.J. Froiland // *The Family Coordinator*. – Vol. 35(3). – P. 271–276.
6. Saits, C.J. Divorce process: integration of theory / C.J. Saits // *Journal of divorce*. – 1979. – Vol. 2-3. – P. 233–240.
7. Кратохвил, С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний / С. Кратохвил. – М. : «Медицина», 1991. – 336 с.
8. Lee, J.A. The Colors of Love / J.A. Lee. – Don Mills, Ontario : N. Press. – 1973. – 215 p.
9. Сысенко, В.А. Супружеские конфликты / В.А. Сысенко. – М. : Мысль, 1989. – 176 с.
10. Юркевич, Н.Г. Советская семья. Функции и условия стабильности / Н.Г. Юркевич. – Минск : Издат-во БГУ, 1970. – 207 с.
11. Соловьёв, Н.Я. Развод как предмет социологического исследования / Н.Я. Соловьёв // Советская социолог. ассоциация. Советский оргкомитет по подготовке VII междунар. социолог. конгресса в Варне (Болгария). – М., 1970. – 10 с.

12. Колокольников В.Т. Брак и семья в социалистическом обществе : материал в помощь лекторам / В.Т. Колокольников. – Гродно : Гроднен. обл. организация общ-ва «Знание», 1972. – 18 с.
13. Чуйко, Л. В. Браки и разводы : (Демогр. исследование на примере УССР) / Л. В. Чуйко. – М. : Статистика, 1975. – 175 с.
14. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е.Г. Силяевой. – М. : Издат. центр «Академия», 2005. – 192 с.
15. Лагонда, Г.В. Психологические свойства брачных экспектаций / Г.В. Лагонда // Психологія. – 2011. – № 2 (63). – С. 17–24.
16. Делис, Д. Парадокс страсти: она его любит, а он её нет / Д. Делис. – М. : МИРТ, 1994. – 447 с.
17. Аронс, К. Развод: крах или новая жизнь? / К. Аронс. – М. : МИРТ, 1995. – 440 с.
18. Узы брака, узы свободы. Проблемы семьи и одиночества глазами учёных : сб. ст. / Сост. Т. Разумовская. – М. : Молодая гвардия, 1990. – 222 с.
19. Фромм, Э. Искусство любви: исследование природы любви / Э. Фромм. – М. : Знание, 1990. – 157 с.
20. Системная семейная психотерапия / под ред. Э.Г. Эйдемиллера. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
21. Лагонда, Г.В. К вопросу об исследовании интимно-личностных переживаний современного старшеклассника / Г.В. Лагонда // Л.С. Выготский: вековой рубеж : материалы междунар. науч.-метод. конф. : в 2 ч., Гродно, 25–26 сентября 1996 г. / Гродненский обл. ин-т усовершенствования учителей. – Гродно, 1996. – Часть 2. – С. 163–165.
22. Sager, C.J. Marriage contracts and couple therapy / C.J. Sager. – New York : Brunner Mazel, 1976. – 371 p.

Lagonda G.V. The Expectant Approach to the Psychological Analysis of Marital Relations Decay

The author deals with the problem of creating expectant theory of marriage. This theory is called to analyze the essence of marriage in general and certain of its aspects from unified theoretical point of view. One of these is the process of disintegration of matrimonial holon. In this paper an overview of areas of psychological study of divorce behavior is observed, their advantages and drawbacks are summarized. The author describes his vision of the phenomenon through the lens of the psychological properties of marital expectations. He justifies the position that the decay of matrimonial relationships may be reversed in practically any stage, because at each of them there are conditions for the mutual coordination role behavior of each spouse and the partner marriage expectation.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 13.06.2011

УДК 159.922.1

И.В. Павлов**ОБРАЗ ОТЦА В СОЗНАНИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК
ИЗ НЕПОЛНЫХ И ПОЛНЫХ СЕМЕЙ**

Рассматривается ряд современных исследований образа отца, описываются методы и результаты исследования образа отца и образа «Я» у юношей и девушек, воспитывающихся в неполных и полных семьях. Представлена попытка создания эмпирической классификации образов отца и образов «Я», основанной на обобщении субъективных оценок респондентов, выявленных с помощью «Репертуарного теста личностных конструктов Д. Келли» и авторской методики «Письмо о папе». При анализе результатов акцент делается на качественном описании индивидуальных вариантов образа отца у юношей и девушек из неполных и полных семей, выявлении взаимосвязи между образом отца и образом «Я». Описанные методики и способы анализа индивидуальных случаев могут быть использованы в диагностической и консультативной работе с юношами и девушками из разных типов семей.

Введение

Образ отца сравнительно недавно стал самостоятельным предметом изучения в современной русскоязычной психологии. С одной стороны, это связано с ростом интереса исследователей к теме отцовства в целом, попыткой компенсировать недостаток обоснованных научных представлений о роли отца в психическом развитии ребенка и понять ее специфику по сравнению с материнской ролью, которая никогда не была обделена вниманием отечественных психологов. С другой стороны, образ папы в сознании ребенка – нередко единственное, что остается у него после отца, покинувшего семью в результате развода. Поэтому актуальность изучения образа отсутствующего отца и характера его влияния на процесс развития ребенка обусловлена не только проблемами в научных исследованиях, но и запросами практики, ориентированной на оказание психологической помощи детям, воспитывающимся в неполных «материнских» семьях. В Беларуси насчитывается около 337 тысяч таких семей [1].

Опубликованные к настоящему моменту исследования посвящены изучению образа отца в разных типах семей на примере различных возрастных групп и направлены на решение определенных научно-практических задач. В зависимости от типа семьи, внутри которой изучается образ отца, имеются исследования детей из полных [2–4] и неполных разводных семей [5], а также детей, лишенных семьи [6; 7]. Ряд исследователей проводят сравнительный анализ образа отца у детей из разных типов семей [8–15]. При этом большинство научных работ сосредоточено вокруг подросткового возраста [2; 4; 8–11; 16; 17; 22]. Небольшое количество данных получено в результате изучения образа отца у детей дошкольного [5], младшего школьного [6] и юношеского [12] возрастов. Несколько исследований сфокусировано на изучении образа отца у взрослых людей [3; 13; 18–20].

Круг научных и практических проблем, решаемых психологами, достаточно широк. Это изучение взаимосвязи между образом отца и типом семьи [10; 12]; образом отца, эмоциональным благополучием и полноролью идентичностью [11], образом отца и различными характеристиками образа «Я» [2; 5; 13; 14; 16; 22]; образом отца и аддиктивным поведением [8]; образом отца и нарушениями адаптации [4]; образом отца и образом идеального партнера или будущего супруга [3; 9]; образом отца и уровнем развития творческих способностей [17]; образом отца, сформированным в детстве, и особенностями личности взрослого человека [19].

Ряд исследований посвящено изучению влияния развода на образ отца у ребенка [5]; сходства и различий между образами отца и матери [5; 10]; роли образа отца в самоактуализации личности [18]. Кроме того, некоторые авторы исследуют не столько индивидуальный образ реального отца, сколько культурно-символические представления об отцовстве и их взаимосвязь с образом идеального отца у взрослых мужчин и женщин [20] или изучают образ отца в более широком контексте образов других значимых взрослых людей в подростковом возрасте [21].

Несмотря на уже имеющееся разнообразие исследований, посвященных изучению образа отца, многие из них носят в большей степени описательный характер. Образ отца чаще исследуется на уровне представлений о родителях и о взаимоотношениях с ними [8–10; 12; 15; 17; 23], описан фрагментарно [4; 6; 14; 20]. На эмпирическом уровне недостаточно изучена целостная структура образа отца, его место в сознании и самосознании ребенка или взрослого человека. Поэтому целью нашего исследования является изучение структуры образа отца, его включенности в сознание и самосознание у юношей и девушек из неполных и полных «материнских» семей.

Анализ содержания образа отца и его взаимосвязи с образом «Я» у юношей и девушек из неполных материнских семей, на наш взгляд, позволит выйти на проблему психологического благополучия детей, воспитывающихся без отцов. Большинство современных исследований, направленных на изучение образа «Я» у детей из неполных семей, в большей степени акцентированы на выявлении негативных последствий отсутствия отца для развития самосознания ребенка. Например, выявлено, что младшие подростки из неполных семей склонны воспринимать свое прошлое, настоящее и будущее противоречиво по сравнению со сверстниками из полных семей, у которых «Я-концепция» более положительная [14], что образ будущего у подростков из неполных семей чаще является отрицательным и менее сформированным [24], для них характерен высокий уровень общего негативного эмоционального отношения к себе [25]. Однако исследований подобного рода, посвященных юношескому возрасту, практически нет, в то время как данный возраст является сензитивным для развития самосознания и становления личностной идентичности.

Методы исследования

Для изучения содержания образа отца в сознании юношей и девушек, характера его включенности в самосознание мы использовали модифицированный нами вариант «Репертуарного теста личностных конструктов Д. Келли» [26–28]. Исследование проводилось с использованием карточек и заполнением репертуарной решетки. Перечень персонажей, предлагавшийся для сравнения, был разработан в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ролевым спискам, и включал 14 элементов: «Я в настоящем», «Я в прошлом», «Я в будущем», «Мама», «Папа», «Человек, похожий на идеального отца», «Дедушка», «Бабушка», «Друг/подруга», «Учитель», «Человек, которым я восхищаюсь», «Человек, который мне не нравится», «Человек, который ко мне плохо относится», «Человек, которого я люблю».

Относительно каждого конструкта, выбранного респондентом для оценки персонажей, мы спрашивали, какое из двух качеств, выступающих полюсами конструкта, является для него более предпочтительным. Это позволило определить субъективную значимость и эмоциональную оценку каждого качества с точки зрения респондента. Качества (полюса конструкта), которые респондент выбирал как предпочитаемые, мы условно называли предпочитаемыми, противоположные качества – не предпочитаемыми. Для обработки данных, полученных с помощью репертуарного теста, использовались процедуры, описанные в литературе [27; 28].

Дополнительной методикой, направленной на изучение содержания образа отца, по аналогии с методикой «Письмо супругу» [29], была разработана методика «Письмо о папе». Методика представляет собой бланк, состоящий из 22 незавершенных фраз, структурированных в виде письма, которые испытуемому предлагается самостоятельно дописать. Такой подход к построению методики позволяет получить не отдельные ассоциации, а актуализировать у испытуемого целостный образ отца, в который интегрированы когнитивный (знания, воспоминания и представления об отце) и эмоционально-оценочный (отношение к отцу и отдельным качествам его личности) компоненты, а также делает методику личностно значимой для испытуемого. Обработка результатов методики осуществлялась с помощью качественного анализа.

Для изучения представлений юношей и девушек о своей семье и месте отца в ее структуре мы использовали методику «Семейная социограмма» [29] в нашей модификации. Участникам исследования предлагался стандартный бланк, на котором необходимо было изобразить схематически в виде отдельных кружков свою семью, соединив фигуры, обозначающие членов семьи, разными линиями в зависимости от характера отношений, которые между ними складываются. На втором бланке испытуемым предлагалось изобразить семью такой, какой они хотели бы видеть ее в идеале. При анализе рисунков особое внимание уделялось тому, была ли включена фигура отца в общую структуру семьи и систему внутрисемейных отношений, какими испытуемый видит свои взаимоотношения с отцом, а также другим важным показателям, описанным в литературе [29]. Оценка удовлетворенности юношами и девушками особенностями своей семьи (составом, характером взаимоотношений между членами семьи, собственным положением в семье и т.д.) осуществлялась путем сравнения рисунка семьи с рисунком идеальной семьи.

Сбор первичных данных о семьях участников исследования проводился с помощью анкеты, содержащей несколько вопросов о возрасте респондента, составе семьи и людях, с которыми он в настоящее время проживает. Отдельный вопрос анкеты был посвящен тому, согласен ли респондент продолжить участие в исследовании. Набор испытуемых осуществлялся на добровольной основе с целью избежать формального участия и искажения результатов под влиянием негативного отношения к процедуре исследования. В исследовании приняли участие 48 юношей и девушек в возрасте 15–17 лет (учащихся 10–11 классов средних школ и гимназий, 1 курса колледжа). Из них в неполных семьях проживает 21 испытуемый, в полных – 27.

Содержание образа отца

Анализ целостного образа отца осуществлялся нами в единстве его эмоционально-оценочного и когнитивного компонентов.

Эмоционально-оценочный компонент образа отца характеризуется отношением испытуемого к качествам, которые им были приписаны личности своего отца. В зависимости от соотношения качеств, по которым участники исследования оценивали отцов в репертуарном тесте, образ отца рассматривался как позитивный, негативный или амбивалентный. Преобладание в оценке личности отца предпочитаемых для респондента качеств позволяет рассматривать его субъективный образ отца как позитивный. К данному типу мы относим и случаи идеализации отца, когда ему приписываются исключительно предпочитаемые качества (но возможно, что полностью идеализированный либо полностью негативизированный образ отца следует рассматривать как отдельные типы образов). Преобладание в оценке личности отца не предпочитаемых качеств позволяет сделать вывод о негативной представленности его образа в сознании испытуемого. В большинстве случаев не предпочитаемые, с точки зрения юноши

или девушки, качества отца соотносятся с социально-нормативными представлениями о положительных и отрицательных свойствах личности и чертах характера.

Если распределение предпочитаемых и не предпочитаемых качеств в образе отца является одинаковым или разница между первыми и вторыми составляет 1–3 качества, он рассматривается как амбивалентный. Понятие амбивалентности в данной работе не подразумевает внутренней противоречивости или несогласованности содержания образа отца. Предпочитаемые и не предпочитаемые качества в образе отца могут не противоречить друг другу, так как относятся к различным сферам личности отца, характеризовать отдельные поступки или привычки. Однако такой образ все-таки содержательно и эмоционально отличается от образа отца, в котором значимо преобладают предпочитаемые либо не предпочитаемые качества. Поэтому мы посчитали целесообразным выделить его в отдельный тип и условно назвать амбивалентным. По такому же принципу мы оценивали как позитивный, негативный или амбивалентный образы матери, других персонажей из ролевого списка репертуарного теста, а также образ «Я» респондентов, представленный различными временными модальностями.

Анализ качеств, с помощью которых участники исследования описывали своих отцов в тексте методики «Письмо о папе», также позволил выявить эмоциональную окраску образа отца. Только в этом случае качества отца мы оценивали самостоятельно, соотнося их с нормативными представлениями о чертах характера и качествах личности и с данными, полученными в репертуарном тесте. Нами учитывался также контекст использования испытуемым того или иного качества в тексте «Письма о папе». Поэтому относительно каждого качества отца, выявленного таким способом, мы говорим как о положительном или отрицательном.

Когнитивный компонент образа отца раскрывался через анализ содержания качеств, приписанных респондентами отцу в репертуарном тесте и тексте методики «Письмо о папе». Путем подсчета количества одинаковых качеств, приписанных респондентом отцу и своему «Я» в различных временных модальностях («Я в прошлом», «Я в настоящем» и «Я в будущем») и коэффициента корреляции между ними (r -Пирсона) можно сделать вывод о степени идентификации респондента с отцом. Отсутствие идентификации соответствует отрицательной корреляции или отсутствию корреляции; слабая идентификация – слабой корреляции; средняя и сильная идентификация – средней и сильной корреляции. Анализ качеств, по которым респондент идентифицируется с отцом, позволяет сделать вывод о характере идентификации в зависимости от того, по каким именно качествам она происходит: предпочитаемым – позитивная идентификация, не предпочитаемым – негативная идентификация или в одинаковой степени по одним и вторым, что рассматривается как амбивалентная идентификация.

Результаты исследования и анализ индивидуальных случаев

В данной статье мы сосредоточимся на описании и качественном анализе индивидуальных случаев, которые отражают различные варианты выявленных типов образа отца и их взаимосвязь с образом «Я» у юношей и девушек из неполных и полных семей.

1. Позитивный образ отца у юношей и девушек из полных семей.

Из числа респондентов, принявших участие в исследовании, позитивный образ отца имеют 80% юношей и 58,8% девушек из полных семей.

Для примера рассмотрим результаты обследования Максима (16 лет). На рисунке семейной социогаммы Максим изобразил классическую триаду «мать – отец – ребенок», соединив все элементы линией, обозначающей очень близкие взаимоотношения. Круг, символизирующий отца, немного крупнее фигур, обозначающих мать и «Я», что говорит о восприятии отца как значимого и авторитетного родителя. Дистанция между фигурами отца и «Я» минимальная. Идеальная семья в представлении Максима не-

много отличается. Юноша включил в ее структуру еще одного члена семьи – брата или сестру, которых не имеет, но хотел бы иметь. Отношения между всеми членами идеальной семьи очень близкие, фигура отца также крупнее остальных. Интересно, что фигуру, символизирующую брата/сестру, Максим «вставил» между фигурами «Я» и «Папа», тем самым увеличив дистанцию между собой и отцом. Возможно, юноша хотел бы младшего брата/сестру, чтобы иметь возможность несколько дистанцироваться от своего отца.

В образе отца Максима преобладают предпочитаемые качества (90% от общего числа приписанных качеств). Это позволяет оценить образ отца как позитивный, что также подтверждает анализ данных, полученных с помощью методики «Письмо о папе». Характер отца респондент описывает следующими качествами: «доброта», «отзывчивость», «понимание», «любовь», «скромность», «справедливость». Наибольшую ценность для респондента представляют такие качества отца, как «понимание» и «желание всегда помогать», но ему не нравится в отце «наивность» и «излишняя отзывчивость к другим людям».

Сравнивая папу с человеком, воплощающим в себе представление об идеальном отце, Максим отмечает, что «разница между ними небольшая» (по данным репертуарного теста, выявлена сильная корреляция между образом отца и образом «Человека, похожего на идеального отца»). Но при этом корреляция между образом отца и образом себя во всех трех модальностях слабая, что говорит об отсутствии идентификации респондента с отцом. Незначительное позитивное сходство респондент видит между отцом и «Я в настоящем» по таким качествам, как «справедливость», «доброта», «есть свое мнение» и «разговорчивость». Высоких значений идентификации между образом «Я» респондента в каждой из трех модальностей и каким-либо другим человеком из ролевого списка не выявлено. Однако обнаружена сильная взаимосвязь в оценках респондентом образа отца и других людей, представленных позитивными образами (мамой, бабушкой, другом и учителем).

Можно сделать вывод о том, что образ отца в сознании юноши является позитивным. Отсутствие идентификации с отцом и увеличение дистанции с ним в представлении Максима об идеальной семье говорят о стремлении юноши к большей независимости и индивидуализации своего «Я» от папы, а также других значимых людей, независимо от степени позитивности их образов.

2. Негативный образ отца у юношей и девушек из полных семей.

Негативный образ отца выявлен у 0% юношей и 23,5% девушек из полных семей.

Рассмотрим характеристики негативного образа отца на примере обследования Оксаны (16 лет). Изображая семью, Оксана нарисовала в центре фигуру младшего брата, а вокруг фигуры мамы, папы и себя. В представлении девушки младший брат является центром родительского внимания. Фигуры отца и матери примерно одинаковые по величине, фигура брата немного меньше. Фигура «Я» Оксаны в сравнении с родительскими фигурами, а также с фигурой брата очень маленькая и как бы выпадает из общей структуры семьи. Взаимоотношения девушки с отцом на рисунке обозначены как конфликтные, с братом – как не очень близкие, а с мамой – как очень близкие. Отношения брата с обоими родителями очень близкие, а между самими родителями – конфликтные. Дистанция между братом и обоими родителями меньше, чем дистанция между «Я» Оксаны и родителями. Рисунок идеальной семьи сильно отличается и структуре, и по характеру взаимоотношений между членами семьи. Относительно друг друга фигуры расположены как вершины четырехугольника. Фигуры родителей одинаковые по величине, фигуры «Я» Оксаны и брата немного меньше, но также одинаковые по размеру. Между всеми членами семьи очень близкие взаимоотношения, дистанция примерно одинаковая. Можно сделать вывод о сильной неудовлетворенности девушкой своим положением в семье и характером внутрисемейных отношений. Со

слов девушки, отец относится к ней негативно и агрессивно, не раз использовал физические наказания. Отношение отца к брату, напротив, более теплое и любящее.

В образе отца Оксаны отсутствуют предпочитаемые качества. Все пятнадцать качеств, приписанных отцу, являются непредпочитаемыми, например, «неуважительно относится к маме», «гордый», «раздражительный», «не стремится к самосовершенствованию», «принижает мои достоинства», «ему все не нравится», «семья для него не является ценной», «имеет большое самолюбие». Анализ текста методики «Письмо о папе» согласуется с содержанием образа отца, выявленным при помощи репертуарного теста. Описывая личность отца, Оксана называет качества, которые были использованы ею в качестве конструкторов для оценки в репертуарном тесте, добавляя к ним «грубость» и «способность причинить боль близким людям». При этом в образе отца присутствует несколько положительных качеств: «отзывчивость» и «способность помочь в беде». Отвечая, какие качества в отце больше всего она ценит, Оксана говорит: «Отзывчивость. Еще мне очень нравится, что у него не вызывает труда сделать что-то по дому». Однако количество отрицательных качеств отца, содержащихся в тексте «Письма о папе», превышает количество положительных более чем в 2,5 раза.

Сравнивая отца с человеком, воплощающим представление респондентки об идеальном отце, Оксана не находит между ними ничего общего, акцентируя внимание на том, что «идеальный отец должен любить всех своих детей, независимо от их возраста» (выявлена отрицательная корреляция между папой и «Человеком, похожим на идеального отца», что позволяет рассматривать их в качестве антиподов). Характеризуя свое отношение к отцу, Оксана пишет, что чувствует к нему равнодушие и ей «все равно, рядом он или нет». В последних строках текста «Письма о папе» респондентка пытается оправдать характер отца и взять вину за конфликтные отношения с ним на себя: «может быть это моя вина... У него просто очень сложный характер, и я должна принимать его таким, какой он есть. Да, он не идеален, но в нашем мире нет идеальных людей...».

На фоне негативного образа отца позитивными фигурами являются «Мама», «Человек, похожий на идеального отца», «Бабушка», «Подруга», «Учитель» и «Человек, которого я люблю». Отношение респондентки к самой себе можно охарактеризовать как негативное во всех трех модальностях «Я», которые представлены исключительно непредпочитаемыми качествами. Выявлена значимая взаимосвязь между негативным образом отца и «Я в прошлом», между образом «Я» во всех трех модальностях и негативным образом «Человека, который мне не нравится». Значимая взаимосвязь между оценкой себя и других людей, чьи образы позитивны, не выявлена. При этом обнаружена сильная отрицательная корреляция между «Я в прошлом» и «Человеком, которым я восхищаюсь». Поэтому можно сделать вывод о негативной идентификации Оксаны с другими людьми и, в первую очередь, со своим отцом, что объясняет причину негативного самоотношения.

3. Амбивалентный образ отца у юношей и девушек из полных семей.

Амбивалентный образ отца имеют 20% юношей и 17,6% девушек из полных семей. Такой образ представлен в равной степени предпочитаемыми и непредпочитаемыми для респондентов качествами.

Рассмотрим амбивалентный образ отца на примере обследования Инны (17 лет). На семейной социограмме девушки фигуры отца, матери и «Я» расположены на одинаковом расстоянии друг от друга и имеют одинаковую величину. Взаимоотношения между Инной и обоими родителями на рисунке обозначены как очень близкие. Дистанция между «Я» и мамой меньше, чем дистанция с папой. Рисунок идеальной семьи не сильно отличается от предыдущего, за исключением того, что Инна никак не обозначила свои взаимоотношения с отцом. Возможно, это говорит о том, что данные отношения, хоть

и оцениваются ею как достаточно близкие, для девушки не очень значимы (в отличие от взаимоотношений с мамой, которые обозначены на обоих рисунках как очень близкие).

Среди качеств, которые Инна приписала своему отцу, 53% качеств являются предпочитаемыми («добрый», «трудолюбивый», «ответственный», «веселый», «целеустремленный», «заботливый») и 47% – не предпочитаемыми («не сдерживает слово», «зациклен на вещах», «конфликтный», «эгоист», «вспыльчивый», «прямолинейный»). Бланк методики «Письмо о папе» заполнен не полностью, половина строк остались незавершенными, что может означать нежелание Инны рассказывать о своем отце или уход от выполнения задания (так же как Инна «забыла» нарисовать свои отношения с отцом на рисунке идеальной семьи). Описывая характер отца, Инна отмечает у него как положительные, так и отрицательные качества. Наиболее ценные для девушки качества отца – «доброта» и «чувство юмора». Качество, которое вызывает неприятие, – «неуместные комплименты, обижающие меня и других людей». Сравнивая папу с человеком, воплощающим в себе представление Инны об идеальном отце, она пишет, что «до идеального отца ему далеко» (средняя корреляция между образом отца и «Человеком, похожим на идеального отца»).

Описывая самое яркое воспоминание с отцом, Инна пишет, что оно связано с конфликтами между ним и ее сестрой. Другие яркие воспоминания, связанные с отцом, Инна не смогла или не захотела описать. При этом респондентка говорит о том, что отец является для нее одним из самых важных людей в жизни, среди которых «стоит на месте № 1», что, несмотря на все его недостатки и странности, она любит и принимает его таким, какой он есть.

У Инны выявлена слабая идентификация с отцом в субъективном прошлом, средняя позитивная идентификация в настоящем и будущем. Сильная позитивная идентификация выявлена между «Я в будущем» и «Человеком, похожим на идеального отца», «Человеком, которым я восхищаюсь» и «Человеком, которого я люблю». Интересно, что между папой и «Человеком, которым я восхищаюсь», папой и «Человеком, которого я люблю» также выявлена сильная корреляция. Можно сделать вывод о том, что для Инны фигура отца является наполненной как позитивным, так и негативным содержанием: с положительными сторонами респондентка идентифицируется, а отрицательные отвергает.

4. Позитивный образ отца у юношей и девушек из неполных семей.

Позитивный образ отца имеют 75% юношей и 23,1% девушек из неполных семей.

Рассмотрим содержание образа отца на примере обследования Дениса (16 лет). Родители Дениса находятся в разводе 13 лет, с отцом юноша общается редко, но испытывает к нему положительные чувства и в целом удовлетворен продолжительностью совместно проводимого времени.

На семейной социограмме Дениса фигура отца отсутствует. Юноша изобразил «треугольник», включающий маму, бабушку и самого себя. Фигуры бабушки и мамы незначительно крупнее фигуры «Я» Дениса. Взаимоотношения с мамой юноша обозначил как очень близкие, с бабушкой – как не очень близкие, между мамой и бабушкой в представлении Дениса отношения тоже не очень близкие. Однако Денис включил папу в рисунок идеальной семьи, обозначив отношения с ним как очень близкие. Между всеми остальными фигурами на рисунке идеальной семьи отношения также очень близкие. Можно предположить, что в представлении Дениса о своей реальной семье отец отсутствует, однако является значимой фигурой в представлении юноши об идеальной, желаемой семье.

В образе отца Дениса преобладают предпочитаемые качества (83%): «доброжелательность», «умение ценить жизнь», «душевное спокойствие», «мужское обаяние», «занятость делом», «тягость к современности». Среди качеств значительное место за-

нимают такие, которые характеризуют взаимоотношения парня с отцом: «он хороший родитель», «настоящий жизненный учитель», «с ним приятно быть рядом», «чувствую его любовь» (предпочитаемые качества); «отсутствует с папой тесная связь», «папа не очень близок ко мне» (непредпочитаемые качества).

В тексте «Письма о папе» в описании личности отца преобладают положительные качества. Отец ассоциируется у Дениса с хорошим человеком, к которому юноша испытывает симпатию и привязанность. Самое главное, что отмечает респондент о своем отце, это то, что, «находясь в разводе с моей мамой, он не забывает, что у него есть сын». Сравнивая папу с человеком, воплощающим представление об идеальном отце, Денис пишет, что «между ними вряд ли можно поставить знак равенства», однако по результатам репертуарного теста выявлена сильная корреляция между папой и «Человеком, похожим на идеального отца», что может свидетельствовать о субъективном сходстве в сознании респондента образов этих двух людей.

Обнаружена сильная взаимосвязь между образом отца и другими людьми из левого списка, представленными в сознании респондента позитивными образами: «Мамой», «Другом», «Учителем», «Человеком, которого я люблю». Идентификация с отцом в субъективном прошлом и настоящем средняя, в субъективном будущем – сильная. Также выявлена сильная взаимосвязь между образом себя в будущем и позитивными образами других значимых людей. Отец является для юноши значимым объектом для положительной идентификации даже «на расстоянии», что позволяет Денису сохранять позитивный образ самого себя.

5. Негативный образ отца у юношей и девушек из неполных семей.

Образ отца, в котором преобладают непредпочитаемые для респондентов качества, имеют 12,5% юношей и 61,5% девушек, воспитывающиеся в неполных семьях.

Рассмотрим негативный образ отца на примере обследования Аркадия (17 лет), отец которого никогда не принимал участие в воспитании сына и ушел из семьи во время беременности супруги, переехав жить в Украину. Ближе к 15 годам Аркадий стал активно интересоваться личностью своего отца, сумел разыскать через Интернет бабушку по отцовской линии, с которой стал поддерживать связь. Отец на настоящий момент, по словам юноши, имеет новую семью и не желает общаться с Аркадием.

Семейная социограмма отражает структуру семьи Аркадия и его представления о ней. Основные фигуры: мама, сводный младший брат, отчим и «Я» Аркадия – образуют целостный образ в виде «ромба», за пределами которого недалеко от фигуры юноши нарисованы фигуры бабушки по материнской линии и отца. Отношения юноши с мамой обозначены как не очень близкие, с братом и бабушкой – как близкие, с отчимом – как переменчивые (тип отношений, для которых Аркадий придумал свое обозначение). Между фигурами Аркадия и отца отсутствует соединительная линия, обозначающая тип взаимоотношений. Но пространственно фигура отца расположена к фигуре «Я» Аркадия ближе, чем фигуры отчима и брата.

На рисунке идеальной семьи все выглядит по-другому. Фигура «Я» Аркадия расположена в центре «треугольника», вершины которого образуют фигуры мамы, бабушки и брата. Интересно, что фигуры отчима и отца отсутствуют на рисунке. Между изображенными членами семьи отношения обозначены как близкие. В представлении юноши о комфортной для него семейной системе не нашлось места отчиму и отцу. Возможно, Аркадий предпочел бы по-прежнему ничего не знать о своем отце, чем знать, что тот осведомлен о существовании сына, но не желает с ним иметь каких-либо отношений.

В содержании образа отца юноши преобладают непредпочитаемые качества («скрытность во взглядах», «нерешительность», «слабоволие», «подневольность», «неуравновешенность», «обремененность семьей», «хладнокровие», «смутный ум», «кон-

сервативность», «незначительность», «нежелание иметь детей»), которыми он, скорее всего, объясняет для себя отсутствие у отца желания общаться с сыном. Наряду с этим юноша приписывает отцу и несколько предпочитаемых качеств («экономичность», «немногословность»). В описании личности отца в тексте «Письма о папе» представлены как отрицательные («равнодушие», «нерешительность», «идиотский характер», «автономное, оторванное от меня существование»), так и несколько положительных качеств («отвага», «целеустремленность», «сосредоточенность»). Юноша признается, что отец для него – «слишком далекий и непонятный, чтобы однозначно судить о нем», имеет характер «с чертами, которые можно только домыслить». Среди близких ему людей отец стоит «на самом последнем месте по значимости». Сравнивая папу с образом идеального отца, Аркадий пишет, что «он сильно проигрывает, т.к. думает по большей части о себе» (между образами отца и «Человека, похожего на идеального отца» имеется отрицательная корреляция, что позволяет их рассматривать в качестве антиподов).

У юноши выявлена средняя негативная идентификация с отцом в прошлом и в настоящем. Образ отца имеет сильную корреляцию с негативными образами «Дедушки» и «Человека, который мне не нравится». Также выявлена негативная идентификация между образами «Я в прошлом», «Я в настоящем» и «Человеком, который мне не нравится». Представление Аркадия о себе в будущем более позитивное. Выявлена сильная корреляция между «Я в будущем» и другими позитивными фигурами («Человек, похожий на идеального отца», «Учитель», «Человек, которым я восхищаюсь» и «Человек, которого я люблю»). Можно сделать вывод о том, что Аркадий в субъективном прошлом и настоящем идентифицирует себя с отцом, но в будущем рассматривает его образ как некий антипод самому себе, стремится к субъективной дифференциации от него и обретению позитивной индивидуальности.

б. Амбивалентный образ отца у юношей и девушек из неполных семей.

Амбивалентный образ отца имеют 12,5% юношей и 15,4% девушек из неполных семей.

Рассмотрим его на примере обследования Евгении (16 лет). Мама Евгении умерла пять лет назад, с тех пор отец Евгении проживает отдельно, а девушка живет у своей тети. С отцом Евгения поддерживает отношения, часто видится, удовлетворена продолжительностью совместно проводимого времени.

На семейной социограмме Евгения изобразила «ромб», вершинами которого являются сестра, тетя, дядя и «Я» девушки, между всеми очень близкие отношения. На периферии находится фигура отца и двух двоюродных братьев. Отец расположен на большой дистанции от фигуры девушки, и отношения между ними обозначены как не очень близкие.

Рисунок идеальной семьи существенно отличается от первого. На нем также нарисован «ромб», но его вершинами являются фигуры «Я», мамы, сестры и папы, между всеми очень близкие взаимоотношения. Дядя, тетя и двоюродные братья обозначены одной фигурой под названием «родственники» и находятся на незначительном удалении от «ромба», отношения с ними обозначены также как очень близкие. Можно сделать вывод о том, что фигуры матери, несмотря на то, что она умерла, и отдельно проживающего отца являются значимыми для девушки, а семейная ситуация вызывает у Евгении неудовлетворение.

В образе отца у Евгении предпочитаемые качества (56%) незначительно преобладают над количеством непредпочитаемых (44%). Среди первых девушка называет «упорство», «умение добиваться своей цели», «ум», «талант», «начитанность», «семейность», «ценность дружбы», «гордость», «любовь к родителям». Называя противоположные качества отца, респондентка отмечает, что он «всегда стоит на своем», «чаще думает

о себе», «менее трудолюбивый», «лентяй», «не сдержан в эмоциях», «резкий в некоторых ситуациях», «менее добрый» и «менее может поддержать в трудную минуту».

В тексте методики «Письмо о папе» для описания личности отца Евгения использует как положительные качества («упорство», «доброта», «любовь»), так и отрицательные («вспыльчивость», «трудный характер»). Завершая предложение о том, что она больше всего ценит в отце, респондентка говорит: «Он любит меня с сестрой и пишет стихи». Но при этом ей не нравится, что отец «немного больше внимания» уделяет ее сестре. Самое яркое воспоминание Евгении, связанное с отцом, является приятным. Описывая его, она вспоминает, как они раньше семьей ездили отдыхать на море и вместе веселились. Сравнивая папу с человеком, воплощающим представление респондентки об идеальном отце, она пишет, что «они немного отличаются» (корреляция между папой и «Человеком, похожим на идеального отца» отсутствует). С ее точки зрения, отец больше похож на дедушку, так как они оба считают себя правыми в любой ситуации.

В целом папа ассоциируется у Евгении с близким человеком, к которому она испытывает любовь, и среди других близких ей людей папа «не последний человек». При этом у Евгении отсутствует идентификация с отцом в субъективном прошлом, средняя идентификация с отцом в настоящем и слабая идентификация в будущем. Образ отца не коррелирует с другими персонажами из ролевого списка Евгении – ни с позитивными, ни с негативными. Выявлена сильная негативная идентификация между образом «Я в прошлом» Евгении (который является амбивалентным) и людьми, представленными в ее сознании негативными образами: «Человек, который мне не нравится» и «Человек, который ко мне плохо относится». И сильная позитивная идентификация между образом «Я в будущем» (который является позитивным) и людьми, представленными также позитивными образами: «Мамой», «Человеком, похожим на идеального отца», «Бабушкой», «Подругой», «Учителем», «Человеком, которым я восхищаюсь» и «Человеком, которого я люблю». Отец не является для Евгении значимым объектом для идентификации, дифференцируясь от которого, девушка стремится в будущем к сохранению позитивного образа самой себя.

Заключение

Мы попытались воссоздать целостную структуру образа отца в единстве эмоционально-оценочного и когнитивного компонентов, используя в данной статье идеографический подход к анализу полученных данных. Нам удалось выявить место образа отца среди образов других значимых людей и его взаимосвязь с образом «Я» у юношей и девушек из неполных и полных семей.

1. Опираясь на результаты проведенного исследования, подробно рассмотрев ряд индивидуальных случаев, можно сделать вывод о том, что образ отца имеется в сознании юноши и девушки, независимо от того, проживают они вместе с отцом или живут отдельно, поддерживают взаимоотношения или нет. У юношей и девушек из неполных семей образ отца может быть представлен различными характеристиками, как и у юношей и девушек, воспитывающихся в полных семьях. Такой образ может быть позитивным, негативным или амбивалентным.

2. У юношей и девушек, воспитывающихся в неполных семьях, образ отца чаще представлен негативным содержанием. Различные типы образов матери в обеих группах представлены одинаково. Возможно, это связано с отсутствием значимых отношений между ребенком и отдельно проживающим родителем или с попыткой обесценить образ папы, чтобы легче было от него дистанцироваться.

3. Анализируя субъективное семантическое пространство юноши или девушки, можно выявить, какое место образ отца занимает среди образов других людей. Субъек-

тивное сходство образа отца и позитивных образов значимых для юноши или девушки людей может говорить о том, что отец также является значимой позитивной фигурой, несмотря на то, что проживает отдельно. И наоборот, высокое сходство фигуры отца и негативных образов других людей в сознании ребенка свидетельствует о непринятии отца и негативности его образа.

4. Образ отца представлен не только в сознании юноши или девушки, но и может быть включен в процессы самосознания. Позитивный образ отца выступает объектом для идентификации (в качестве присоединяющей образующей образа «Я» [30]), причем независимо от того, проживает отец с ребенком вместе или раздельно. Негативный образ отца является объектом для обособления (в качестве дифференцирующей образующей образа «Я»). Амбивалентный образ отца может одновременно являться и объектом для идентификации своими позитивными сторонами, и объектом для обособления своими негативными сторонами. В ряде случаев объектом для идентификации может быть и негативный образ отца, что можно рассматривать как вариант психологического неблагополучия.

5. Дифференцируя свое «Я» от негативного образа отца, противопоставляя себя ему, юноша или девушка сохраняют позитивный образ себя в настоящем и будущем, даже если воспитываются в неполных семьях. Следовательно, степень и характер идентификации с отцом связаны с содержанием его образа и могут являться одним из показателей психологического благополучия юношей и девушек из неполных семей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Проблемы неполных семей / авт.-сост.: Л.М. Волкова, Н.П. Бурдыко. – Минск : Красико-Принт, 2011. – 128 с.
2. Филиппова, Е.В. Образ отца и образ себя у подростков (возрастные и гендерные аспекты) / Е.В. Филиппова, Е.В. Туманова // Психол. наука и образование. – 2007. – № 2. – С. 16–23.
3. Прилепских, О.А. Образ отца как детерминанта развития представлений о будущем супруге у девушек : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О.А. Прилепских ; Северо-Кавказский гос. тех. ун-т. – Ставрополь, 2005. – 199 с.
4. Писарева, А.А. Образ родителей у подростков с нарушениями адаптации / А.А. Писарева // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – СПб., 2009. – № 98. – С. 291–295.
5. Королёва, С.А. Психологические особенности образа себя и образа родителей у детей старшего дошкольного возраста после развода родителей // С.А. Королева // Психол. наука и образование. – 2003. – № 4. – С. 40–46.
6. Силина, Е.А. Образ отца в восприятии воспитанников детского дома / Е.А. Силина // Психологические проблемы современной российской семьи : материалы II Всерос. науч. конф. : в 3 ч. – М., 2005. – Ч. 3. – С. 286–290.
7. Соловьева, А.А. Роль образа родителя в социализации детей, воспитывающихся вне семьи / А.А. Соловьева // Психологические проблемы современной российской семьи : материалы II Всерос. науч. конф. : в 3 ч. – М., 2005. – Ч. 3. – С. 318–320.
8. Акимова, М.К. Влияние отца и его образа на возникновение аддикции у подростков / М.К. Акимова, М.Н. Усцева // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 5. – С. 63–67.
9. Белова, О.А. Взаимосвязь образа родителя противоположного пола и представлений об идеальном партнере в подростковом возрасте: гендерный аспект / О.А. Белова, О.В. Цесаренко // Вестник Иркут. ун-та : ежегод. науч.-теор. конф. аспирантов и студентов : материалы. – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010. – С. 321–323.

10. Дрожжина, Н.Б. Образ родителей в обыденном сознании подростков из полных и неполных семей / Н.Б. Дрожжина // Психологические проблемы субъекта в современном мире : сб. материалов Всерос. науч.-практ. Интернет-конф. – Ставрополь, 2008. – С. 185–188.
11. Калина, О.Г. Роль отца в психическом развитии ребенка / О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова. – М. : Форум, 2011. – 112 с.
12. Филатова, А.Ю. Образ отца у юношей из неполной и полной семьи / А.Ю. Филатова // Наукові праці Донецьк. націонал. техн. ун-та. – 2009. – № 4. – С. 303–308.
13. Левченко, А.В. К проблеме изучения образа отца и представлений о собственном отцовстве у молодых мужчин / А.В. Левченко // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2008. – № 9. – С. 28–34.
14. Повх, Ю.А. Образ отца и представление о будущем у младших подростков / Ю.А. Повх, Е.В. Филиппова // Другое детство : сб. тезисов участников II Всерос. науч.-практ. конф. по психол. развитию. – М. : МГППУ, 2009. – С. 300–303.
15. Муратова, Д.С. Представление об отце и отношение к будущему у девочек-подростков, воспитывающихся в разведенных семьях / Д.С. Муратова, Е.В. Филиппова // На пороге взросления : сб. науч. ст. – М. : МГППУ, 2011. – С. 136–147.
16. Туманова, Е.В. Образ отца и образ себя у подростков (возрастные и гендерные аспекты) / Е.В. Туманова, Е.В. Филиппова // Психол. наука и образование. – 2007. – № 2. – С. 16–24.
17. Рыбочкина, О.С. Влияние образа родителей на формирование уровня творчества детей / О.С. Рыбочкина // Психол. проблемы современной российской семьи : материалы II Всерос. науч. конф. : в 3 ч. – М., 2005. – Ч. 2. – С. 242–245.
18. Липпо, С.В. Образ отца как фактор самоактуализации личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / С.В. Липпо ; Рос. гос. пед. ун-т имени А.И. Герцена. – СПб., 2006. – 21 с.
19. Литвинова, А. В. Зависимость ориентировки супругов в конфликте от образов родителей, сформированных в детстве / А.В. Литвинова, Н.Г. Большакова // Психологические проблемы современной российской семьи : материалы II Всерос. науч. конф. : в 3 ч. – М., 2005. – Ч. 2. – С. 318–322.
20. Крюкова, В.И. Символическое и психологическое в представлениях об идеальном образе отца / В.И. Крюкова // Вестник Балтийской академии. – 2001. – № 38. – С. 53–57.
21. Любомирский, К.Д. Психологические основания формирования образа значимого взрослого у подростков и юношей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / К.Д. Любомирский ; Рос. гос. гуманитарный ун-т. – М., 2006. – 146 с.
22. Демидова, М.В. Образ отца и представление о себе как о будущем отце у старших подростков / М.В. Демидова, Е.В. Филиппова // На пороге взросления : сб. науч. ст. – М. : МГППУ, 2011. – С. 137–139.
23. Авдеева, Н.Н. Представления подростков с разной степенью агрессивности о взаимоотношениях с отцами. Результаты лонгитюдного исследования / Н.Н. Авдеева, Е.А. Черпакова // На пороге взросления : сб. науч. ст. – М. : МГППУ, 2011. – С. 124–136.
24. Агафонова, Е.Б. Особенности образа будущего у подростков из неполных семей различного типа : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е.Б. Агафонова. – Владивосток, 2004. – 21 с.
25. Фонталова, Н.С. Самоотношение и его психолого-педагогическая коррекция у подростков из неполных семей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.С. Фонталова ; Иркут. гос. пед. ун-т. – Иркутск, 2004. – 16 с.
26. Веретенников, О.Ю. МИСС–2000. Методика исследования структуры самосознания / О.Ю. Веретенников. – Мурманск : Мурманск. гум. ин-т, 2000. – 118 с.

27. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности : рук-во по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М. : Прогресс, 1987. – 236 с.

28. Шкуратова, И.П. Руководство по применению репертуарного теста Д. Келли для диагностики межличностных отношений / И.П. Шкуратова. – Ростов н/Д : Ростов. гос. ун-т, 1998. – 42 с.

29. Лидерс, А.Г. Психологическое обследование семьи / А.Г. Лидерс. – М. : Академия, 2008. – 432 с.

30. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.

Pavlov I.V. Father-image in the Consciousness of Young people from One- and two-parent Families

The article deals with a number of studies about the father-image. The methods and results of studying of the father-image and self-image study of young people from one- and two-parent families are described. An attempt to introduce an empirical typology of the father and self-image, based on the generalization of the subjective estimates of the respondents was revealed by means of Construct Repertory Test (Kelly, 1955) and author's technique «The Letter about a Father». When analyzing the results the emphasis is laid on the qualitative description of individual versions of the father-image and on the identification of interaction between the father- and the self-image. The methods and means of analysis of individual cases described in the article can be used in the diagnostic and consultative work with young people from different types of families.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 06.02.2012

УДК 159.9.370

С.Е. Покровская

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ КАК ОСНОВА ИХ УСТОЙЧИВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье рассматривается проблема устойчивой профессиональной направленности и мотивационной сферы одаренных учащихся. Изучение мотивации учебной и профессиональной деятельности одаренных учащихся показало, что значительное место у них занимает внутренняя и внешняя положительная мотивация, что свидетельствует об удовлетворенности от получаемой ими профессии в колледже искусств. Творческое личностное ядро одаренных учащихся составляет основу их профессиональной направленности, придает ей устойчивость и целостность.

Введение

Выбор профессии – одна из самых важных жизненных проблем современного молодого человека. В период экономического кризиса в Республике Беларусь она становится еще более актуальной, потому что проблема поиска профессии у молодых людей трансформируется в проблему поиска смысла жизни и самореализации. Как указывал К.К. Платонов, «стремление понять себя и свое место в мире, являясь общим процессом личностного самоопределения, сопряжено с самоопределением профессиональным, объективно встроенным в структуру взаимоотношений личности и общества и имеющим свои специфические особенности» [1]. Психологическое содержание профессионального самоопределения (ПС) состоит не только в направленности на выбор конкретной профессии, но и в нахождении внутренних оснований у личности такого выбора.

Источником формирования направленности личности является определенная система ее потребностей и преобладающих мотивов, которая находит свое выражение в жизненных целях, отношениях и активной деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, В.С. Мерлин, В.И. Мясищев, С.Л. Рубинштейн); А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.В. Петровский, Н.В. Кузьмина, А.Г. Асмолов, Т.М. Андреева, А.С. Прангишвили, В.А. Ядов).

Анализ литературы позволил выделить 3 системы, характеризующие профессиональную направленность (ПН): система отношения личности к профессиональной деятельности (ПД) (С.С. Мартынова, Н.К. Елаев, М.А. Добрынин, Н.К. Котиленков, Л.Л. Кондратьева, А.С. Ткаченко), система предпочтения и мотивации конкретной деятельности (Н.В. Кузьмина, П.А. Шавир, А.Е. Голомшток), системы регуляции поведения личности, детерминированной ее профессиональными потребностями, интересами и ценностями (Ю.П. Вавилов, В.В. Чебышева, М.Х. Титма, Б.А. Федоришин) [2].

На наш взгляд, профессиональная направленность представляет собой совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих личность на профессиональную деятельность независимо от различных внешних ситуаций и наиболее адекватно может быть раскрыта через мотивационную сферу личности [2; 8; 9].

П.А. Шавир считает ПН личности полной при наличии количественного разнообразия мотивов предпочтения какой-либо профессии у учащихся. При частичной ПН мотивы учащихся опосредованно связаны с будущей профессиональной деятельности. При полном отсутствии связи между мотивами выбора и содержанием избранной профессии выражение «профессиональная направленность», по мнению П.А. Шавира, теряет смысл [4]. Уровень развития ПН личности определяют динамические характеристики: устойчивость, действенность, интенсивность и широта [2; 4]. Мотивационная сфера является одной из важнейших динамических характеристик, составляющих ос-

нову ПН личности. Иерархия мотивов, определяющая мотивационную сферу личности в юношеском возрасте, не отличается завершенностью и структурированностью: чаще всего в этом возрасте наблюдается полимотивированность, которая сопровождается постоянной переоценкой ценностей, установок и интересов. Только под влиянием мировоззрения возникает достаточно устойчивая иерархическая система ценностей, влияющая на взгляды и убеждения учащихся в юношеском возрасте, и побуждает их к самопознанию, самосовершенствованию, самоопределению, в том числе и к выбору профессии [3, с. 196]. В развитии ПН личности, важное значение принадлежит процессу стимулирования и влияния объективных побудителей на мотивационную сферу личности в юношеском возрасте учащихся (рисунок 1).

ВНЕШНЯЯ МОТИВАЦИЯ

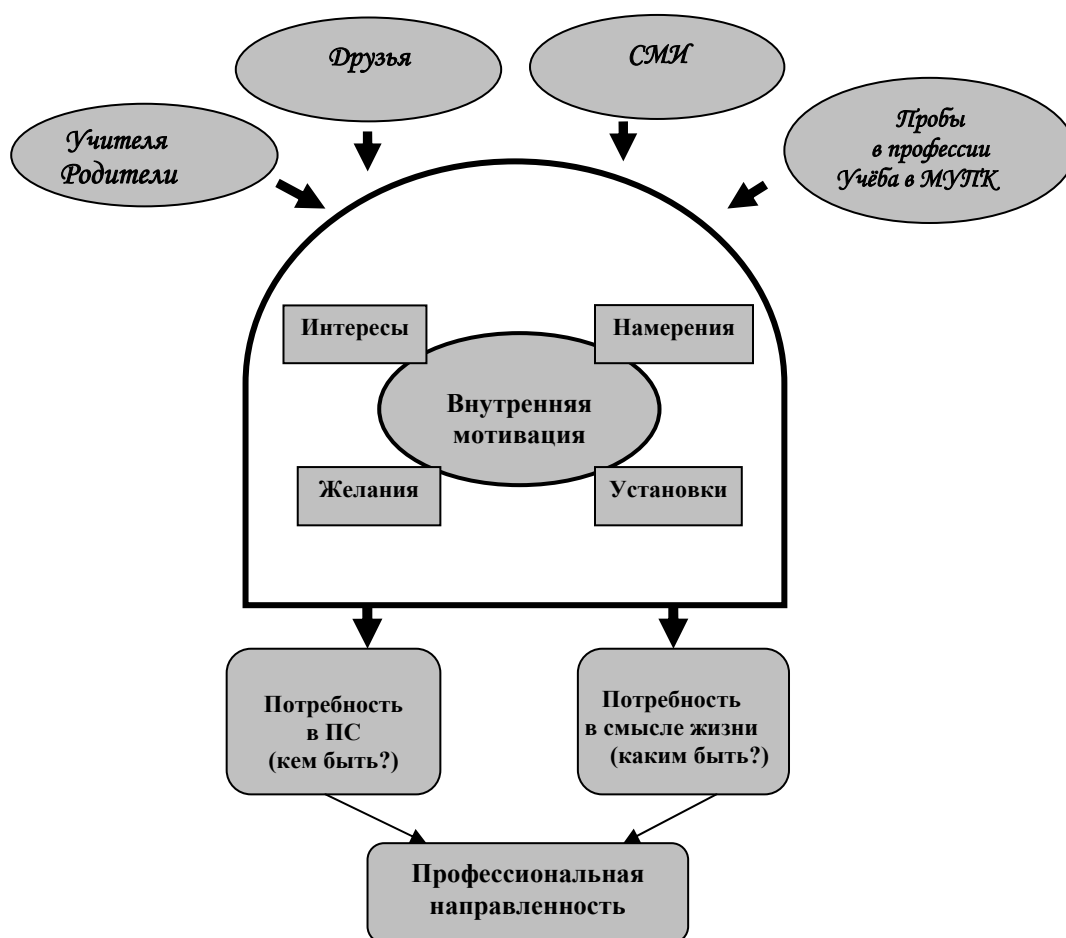


Рисунок 1 – Соотношение внешней и внутренней мотивации личности в юношеском возрасте

У многих старшеклассников выбор профессии (скорее декларируемый, чем обоснованный) еще в значительной степени импульсивен, совершается нередко под влиянием внешних обстоятельств (мнение друзей, учителей, родителей, средств массовой информации (СМИ), профессиональные пробы, учебы в МУПК). Исследования С.С. Богданович показали, что на выбор профессии личности в юношеском возрасте

оказывает внутренняя мотивация (самостоятельный выбор, значимость процесса и результаты труда) при наличии склонности к определенному виду ПД [6].

ПН одаренных учащихся является малоизученной проблемой. Мотивационная сфера одаренных учащихся имеет определенную специфику формирования, опосредованную их индивидуальным развитием. Достаточно рано у одаренных учащихся складывается круг их будущих интересов и склонностей, причем он носит очень четкий и явно выраженный характер, конкретно определяется и сфера их профессиональной деятельности. В отличие от учащихся общеобразовательных школ, которые постепенно проходят через все возрастные кризисы и развиваются постоянно, личностная сфера одаренных учащихся часто остается не полностью сформированной к моменту, когда ПН имеет явно выраженные качественные и количественные характеристики [8].

Цель исследования – изучить особенности мотивационной сферы одаренных учащихся и их ПН в процессе дифференцированного обучения в колледже искусств.

Исходя из цели, были сформулированы задачи:

1. Провести теоретический анализ научной литературы по проблемам мотивационной сферы одаренных учащихся и их ПН в юношеском возрасте.

2. Изучить интересы и склонности одаренных учащихся, мотивацию учебной и профессиональной деятельности, типы профессиональной деятельности; установить связи между выявленными показателями; выявить особенности ПН одаренных учащихся в процессе профессионального дифференцированного обучения в колледже искусств.

Объект исследования – ПН личности в юношеском возрасте.

Предмет исследования личности – мотивационная сфера и ПН одаренных учащихся в юношеском возрасте.

В эмпирическом исследовании приняло участие 69 учащихся (1–3 курсов) колледжа искусств г. Минска в возрасте 15–18 лет. В процессе исследования была выдвинута следующая гипотеза: устойчивость ПН одаренных учащихся определяется их внутренней мотивацией учебной и профессиональной деятельности, интересами, склонностями и способностями к будущей профессиональной деятельности.

В процессе исследования были использованы следующие методики: методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир) в модификации А.А. Реана [3, с. 444–447]; методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина) [3, с. 434–435]; методика ДДО (Е.А. Климова) [3, с. 437–440]; карта интересов (А.Е. Голомштока) [3, с. 440–444].

Поскольку распределение значений переменных отличается от нормального (по критериям Колмогорова–Смирнова), то в качестве метода статистической обработки данных использовался расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Для изучения мотивационной сферы одаренных учащихся была выделена мотивация учебной и профессиональной деятельности. Диагностика мотивации учебной деятельности позволила одаренным учащимся колледжа искусства из 16 предложенных мотивов выбрать 5 наиболее значимых. Результаты диагностики мотивации учебной деятельности одаренных учащихся 1–3 курсов колледжа искусств отражены в виде диаграмм (рисунки 2–4).

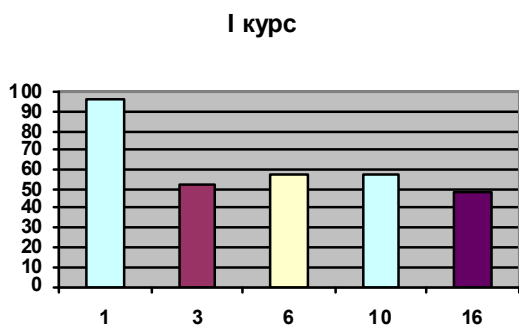


Рисунок 2 – Мотивация учебной деятельности одаренных учащихся

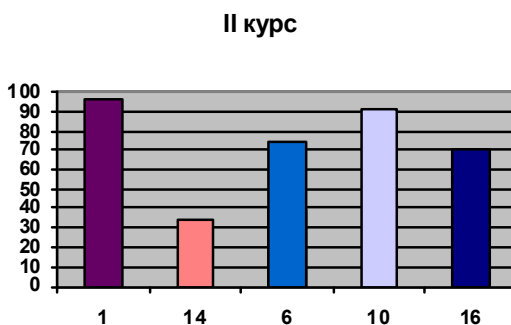


Рисунок 3 – Мотивация учебной деятельности одаренных учащихся

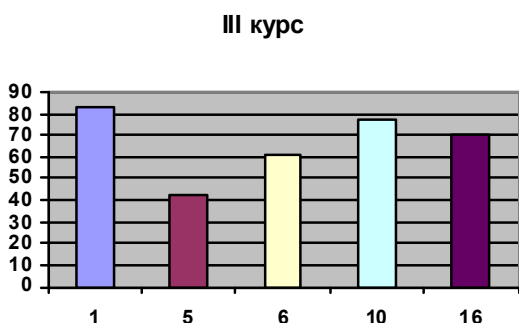


Рисунок 4 – Мотивация учебной деятельности одаренных учащихся



Рисунок 5 – Мотивация учебной деятельности одаренных учащихся

Примечание: мотив 1 – «стать высококвалифицированным специалистом»; мотив 3 – «успешно продолжить обучение на последующих курсах»; мотив 5 – «постоянно получать стипендию»; мотив 6 – «приобрести глубокие и прочные знания»; мотив 10 – «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности»; мотив 14 – «добиться одобрения у окружающих»; мотив 16 – «получить интеллектуальное удовлетворение».

1-ое место в мотивации учебной деятельности одаренных учащихся 1 курса колледжа искусств занимает мотив 1 – «стать высококвалифицированным специалистом» – 96%, далее располагаются мотивы: 3 – «успешно продолжить обучение на последующих курсах» – 52%; 6 – «приобрести глубокие и прочные знания» – 57%; 10 – «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» – 57%; 16 – «получить интеллектуальное удовлетворение» – 48% (рисунок 2).

На 2-ом курсе (рисунок 3) происходят изменения в мотивации учебной деятельности одаренных учащихся: доминирующими остаются мотивы 1 – «стать высококвалифицированным специалистом» (96%), 6 – «приобрести глубокие и прочные знания» (74%), 10 – «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (91%), 16 – «получить интеллектуальное удовлетворение» (70%). Вместо мотива 3 – «успешно продолжить обучение на последующих курсах» – у второкурсников появляется мотив 14 – «добиться одобрения у окружающих» (35%).

На 3-м курсе (рисунок 4) у одаренных учащихся в целом сохраняется описанная выше иерархия мотивов: 1 – «стать высококвалифицированным специалистом» (83%), 6 – «приобрести глубокие и прочные знания» (61%), 10 – «обеспечить успешность бу-

душей профессиональной деятельности» (78%), 16 – «получить интеллектуальное удовлетворение» (70%). Однако мотив 3 – «успешно продолжить обучение на последующих курсах» – вытесняется мотивом 5 – «постоянно получать стипендию» (43%).

Среднее значение по трем курсам таково: мотив 1 – «стать высококвалифицированным специалистом» – 90%; 3 – «успешно продолжить обучение на последующих курсах» – 39%; 6 – «приобрести глубокие и прочные знания» – 64%; 10 – «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» – 78%; 16 – «получить интеллектуальное удовлетворение» – 62% (рисунок 5).

Таким образом, несмотря на присутствие у одаренных учащихся мотивов, характеризующих внешнюю мотивацию («добиться одобрения окружающих» – 2-ой курс; «постоянно получать стипендию» – 3-ий курс), в большей степени у них преобладает внутренняя мотивация учебной деятельности. И если мотивация обучения является важной стороной учебной деятельности, то наличие внутренней мотивации обучения указывает на процесс развития ПН одаренных учащихся. Устойчивость ПН одаренных учащихся определяются через постоянство их познавательных и профессиональных интересов. Сами профессиональные интересы одаренных учащихся выступают как бы внешними проявлениями скрытых, внутренних процессов, берущих начало в эмоционально-волевой сфере их личности.

После изучения мотивации учебной деятельности учащихся была рассмотрена их мотивация будущей профессиональной деятельности. Мотивация профессиональной деятельности одаренных учащихся представлена внутренней мотивацией (ВМ), внешней положительной мотивацией (ВПМ), внешней отрицательной мотивацией (ВОМ). Результаты диагностики представлены в виде диаграмм (рисунки 6–9).

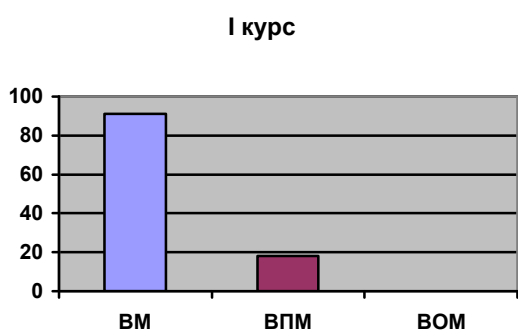


Рисунок 6 – Мотивация профессиональной деятельности учащихся

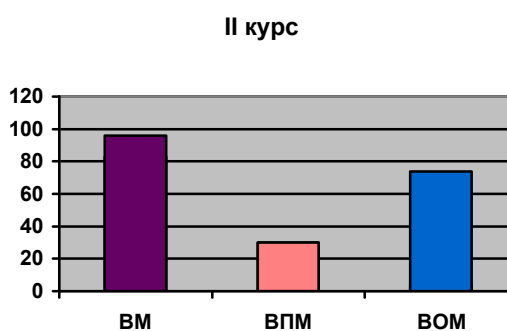


Рисунок 7 – Мотивация профессиональной деятельности учащихся

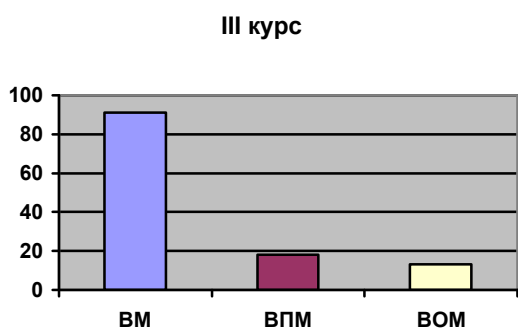


Рисунок 8 – Мотивация профессиональной деятельности учащихся

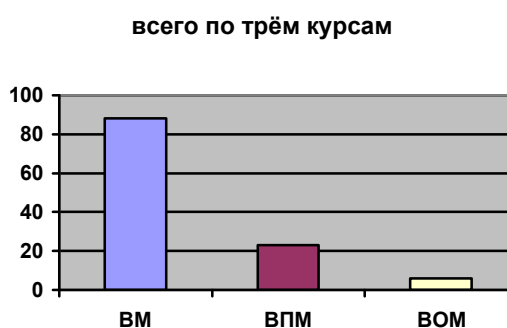


Рисунок 9 – Мотивация профессиональной деятельности учащихся

Примечание: Сумма процентов больше 100, так как возможны случаи одновременного доминирования двух типов мотивации.

Полученные данные показали, что для 88% учащихся характерна внутренняя мотивация профессиональной деятельности. Это значит, что для них большое значение имеет удовлетворение от самого процесса и результата работы, а также возможность полной самореализации в выбранной ими деятельности. Внешняя положительная мотивация выявлена у 23% учащихся, что характеризует их как личностей, обладающих стремлением к продвижению карьеры, потребностью в достижении социального престижа и уважения со стороны других. У 6% учащихся выявлена внешняя отрицательная мотивация их будущей профессиональной деятельности. Такими учащимися движет стремление избежать критики со стороны педагогов и одноклассников, а также стремление избежать возможных наказаний со стороны родителей и неприятностей, связанных с учебной деятельностью (рисунок 9).

Анализируя изменения мотивации сферы учащихся от 1-го курса к 3-му курсу, получаем, что на 1-м курсе внутренняя мотивация профессиональной деятельности очень велика (91%), на 2-м курсе происходит некоторое уменьшение данного компонента – 83%, на 3-м курсе внутренняя мотивация вновь увеличивается до 91% (рисунки 6–8). Однако можно отметить, что при достаточно высоких показателях внутренней мотивации профессиональной деятельности на 2-м курсе у учащихся увеличивается внешняя отрицательная мотивация (74%) по сравнению с 1-м курсом (0%). Можно предположить, что данный факт указывает на ситуацию *синдрома второго года обучения*, достаточно подробно описанного в научной литературе, когда у учащихся появляется «ощущение скорого завершения учебы, предстоящих экзаменов», «желание сделать все, чтобы не ударить в грязь лицом как специалист».

С помощью методов математической обработки были выявлены следующие значимые взаимосвязи:

1. Существует прямо пропорциональная взаимосвязь между мотивацией учебной деятельности одаренных учащихся и их ПН личности ($R=0,61$).

2. Склонности и интерес к художественной деятельности способствуют развитию внутренней мотивации обучения одаренных учащихся ($R=0,60$), причем учащиеся, имеющие склонности к сфере «человек – художественный образ» и обучающиеся в колледже искусств, руководствуются в своем обучении мотивом «обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности» ($R=0,62$).

3. Установлено наличие обратно пропорциональной связи между внутренней мотивацией учебной деятельности и внешней положительной мотивацией профессиональной деятельности учащихся колледжа искусств ($R=0,60$); у одаренных учащихся, имеющих интересы в сфере искусства и получающих профессию в данной области, выявлена низкая внешняя отрицательная мотивация профессиональной деятельности ($R=0,56$).

4. Выявлена прямая взаимосвязь между мотивом «получить интеллектуальное удовлетворение» и склонностями к сфере «человек – художественный образ» ОУ ($R=0,51$).

5. Одаренные учащиеся, имеющие склонности к профессиям типа «человек – знаковая система» и обучающиеся по художественному профилю, чаще указывают на мотив учебной деятельности «избегания наказания и осуждения за плохую учебу».

6. Установлено, что учащиеся колледжа, имеющие интересы в сфере обслуживания и домашнего хозяйства, руководствуются мотивом учебной деятельности «добиться одобрения родителей и окружающих» ($R=0,47$).

7. Выявлена взаимосвязь между интересом к общественной деятельности одаренных учащихся и мотивом «быть примером сокурсникам».

8. Учащиеся, имеющие интерес к физической культуре и военному делу и обучающиеся в колледже искусств, указывают на следующие мотивы учебной деятельности: «выполнять педагогические требования» и «не запускать предметы учебного курса».

Заклучение

Мотивационная сфера одаренных учащихся имеет определенную специфику и оказывает существенное влияние на развитие их ПН. Были получены статистически значимые результаты, которые указывают на существенную взаимосвязь между мотивацией учебной деятельностью и ПН личности одаренных учащихся.

Мотивация учебной деятельности обуславливается склонностями и интересом к художественному виду деятельности и способствует развитию внутренней мотивации учащихся колледжа: чем выше внутренняя мотивация профессиональной деятельности учащихся, тем ниже уровень их внешней положительной и отрицательной мотивации. Устойчивость ПН личности проявляется через временную протяженность и сохранения стабильности профессиональных интересов, склонностей и намерений творческой личности, ее постоянное стремление овладевать навыками и совершенствовать умения по выбранной профессии.

Учащиеся осваивают учебную деятельность с удовольствием, поэтому развитие их художественных способностей осуществляется непосредственно в процессе профессионального дифференцированного обучения в колледже искусств. Учащиеся колледжа искусств, не имеющие интереса, склонностей и способностей к художественным профессиям, руководствуются в обучении чаще внешней мотивацией, что определяет частичную ПН (по определению П.А. Шавира) и осуществляется по другой схеме [6].

Сильные взаимосвязи между интересами, склонностями и способностями у учащихся с художественными способностями указывают на наличие у них творческого личностного ядра, которое составляет основу их ПН, придает ей устойчивость и целостность, четко ориентирует на конкретную профессиональную деятельность, что подтвердило гипотезу исследования. У одаренных учащихся нет проблемы выбора профессии, их ПН развивается в рамках их будущей профессиональной деятельности. В процессе развития ПН учащихся и соответствующей их специализации личность погружается в содержание профессиональной деятельности уже в процессе обучения. Результатом такого процесса является нерасторжимое единство личности и деятельности, которое наполняет новым содержанием ПН художественно одаренных учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Платонов, К.К. Об изучении и формировании личности учащегося / К.К. Платонов. – М., 1966. – 60 с.
2. Покровская, С.Е. Понятие «профессиональная направленность личности» в современной психологии: анализ содержания / С.Е. Покровская // Белорус. психол. журнал. – № 2. – 2004. – С. 38–44.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
4. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.
5. Богданович, С.С. Выбор профессии и мотивация достижения / С.С. Богданович // Высшая школа. – 1998. – № 1. – С. 47–50.
6. Покровская, С.Е. Формирование профессиональной направленности учащейся молодежи в процессе дифференцированного обучения и допрофессиональной подготовки / С.Е. Покровская, Н.А. Баранов // Психол.-пед. проблемы информационного обеспечения студентов : сб. науч. ст. : в 2 ч. / Под ред. М.Е. Кобринского, Л.В. Марищук, Л.Ф. Мирзаяновой. – Барановичи : БГВПК, 2002. – Ч. 2. – С. 25–33.
7. Покровская, С.Е. Ранняя профессиональная направленность одаренных учащихся / С.Е. Покровская // Адукацыя і выхаванне. – № 11. – 2006. – С. 9–14.

8. Покровская, С.Е. Исследование профессиональной направленности одаренных учащихся в юношеском возрасте / С.Е. Покровская // Психол. журнал. – № 3. – 2009. – С. 70–75.

Pokrovskaya S.E. Motivational Sphere of Artistically Gifted Students as the Basis of their Professional Orientation

The article deals with the problem of motivating college students in their educational and professional activity. The novelty of the above-mentioned problem is the studying of motivational sphere of artistically gifted students as the basis for their professional orientation. Inner motivation is revealed to have a special place in educational and professional activity of gifted students, which proves their satisfaction with the profession obtained in the course of differential education. Artistically gifted students do not face up to the problem of choosing the profession as they possess a creative nucleus, which constitutes the base of their professional orientation, ensures their stability and integrity as well as definite direction of attention towards the sphere of art.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 21.10.2011

ПАДЗЕІ, ДАТЫ, ЮБІЛЕІ

ДЫЯЛЕКТНЫ СЛОЎНІК КОСАЎШЧЫНЫ

У артыкуле «Мова Брэсцка-Пінскага Палесся: прастора, час, людзі» загадчык кафедры гісторыі беларускай мовы і дыялекталогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта М. Аляхновіч, характарызуючы стан даследавання мовы гаворак згаданага рэгіёна, заўважыў наступнае: «Што да вывучэння лексікі гаворак Брэсцка-Пінскага Палесся, то тут адзначаем і працяг традыцыйнага падыходу да збору і лексікаграфічнага афармлення матэрыялу як асобных гаворак, лакалізаваных межамі адной ці некалькіх вёсак (радзей – раёна), укладанне слоўнікаў больш шырокага арэалу (спроба і вопыт «Дыялектнага слоўніка Брэстчыны»), так і адступленне ад традыцыі: комплексна вывучаецца сістэма моўных адзінак (лексіка, фразеалогія, тэрміналогія (тапаніміка, анамастыка), парэміі і інш.) з наступным размяшчэннем гэтага матэрыялу на старонках адпаведных даведнікаў: па Столінскім раёне Брэсцкай вобласці – Альпенскі слоўнік, Рубельскі лексіка-фразеалагічны слоўнік, арыгінальны даведнік па гаворцы в. Фядоры. Актыўна працуе над стварэннем аналагічных слоўнікаў настаўнік-краязнавец А.Ф. Зайка (в. Заполле Івацэвіцкага раёна)». [1, с. 5].

«Дыялектны слоўнік Косаўшчыны», падрыхтаваны і ўкладзены краязнаўцам А. Зайкам, адрэдагаваны з удзелам М. Аляхновіча, з густам аформлены (дызайн вокладкі – Л.Ф. Валасюк) і выдадзены Слонімскай друкарняй у 2011 годзе.

Аўтар слоўніка адзначае, што спрадвеку гаворкі Івацэвіцкага раёна ў навуковых даследаваннях айчынных мовазнаўцаў размяжоўваюцца па трох рэгіёнах, цэнтрамі якіх на сёння ёсць мястэчкі Быцень, Косава, Целяханы. «І кожны куток, – слухна падкрэслівае А. Зайка, – адметны, своеасаблівы, непаўторны, варты пільнага вока і гісторыка, і этнографа, і мовазнаўцы».

Косаўшчына на сёння – гэта 63 населеныя пункты (39 з іх вядомыя з XVI ст.) васьмі сельсаветаў, цэнтрамі якіх з’яўляюцца Жытлін, Квасевічы, Косава, Любішчыцы, Мілейкі, Падстарынь, Стайкі і Яглевічы.

Па сваіх асаблівасцях (фанетычных, марфалагічных, сінтаксічных) гаворкі Косаўшчыны адносяцца да гродзенска-баранавіцкага тыпу і ў многім супадаюць з нарматыўнымі формамі сучаснай беларускай літаратурнай мовы. У прадмове да слоўніка А. Зайка пералічвае гэтыя асаблівасці, сярод якіх дзеканне і цеканне (дзіч ‘зарослы расліннасцю балоцісты лес’; дзявятуха ‘дзявяты дзень пасля Вялікадня’: *на дзявятуху ўжэ кожная дзявятая ягада паспявае, а на Ян нясі збан*. Альшаніца Квас.; апрунуць ‘моцна стукнуць’), мена зычных [в], [л] у адпаведных пазіцыях на [ў] (завіўка ‘залом у жыце’; праўдзівік ‘баравік’, зацвярдзелыя шыпячыя, а таксама зычныя [р], [ц] і інш.

Разам з тым аўтар даведніка адзначае больш за дзесяць асаблівасцей, якія адрозніваюць косаўскія гаворкі ад літаратурнай мовы-нормы. А гэта часціца *-сё* ў зваротных дзеясловах: *Кажуць, каб урокаў жарабя ні баяласё, на шыю вешаюць жычку* [вузенькая чырвоная стужачка]. Быч. Стайк; прыстаўны [г] перад пачатковымі [а], [у]: гарабіна, гуліца; канцавы [о] у назоўніках ніякага роду і прыслоўях: просо, сонцо, моцно, многа (*Хата на адных уточках* [кароткае бярвяно, якім даточваюць іншае] *пабудавана, бо цяжко было дастаць дзераво пасля вайны*. Альшаніца Квас.); часціца *ні* на месцы адмоўнае: *Стань на колешкі* [калені], *лягчэй будзе ягады збіраць, спіна ні будзя балець*. Гошчава Стайк.; галосны *я* на месцы *е* ў канцавых фармантах дзеяслоўных форм: трымаяш, спявая, заграяце (*Сёні я цябе пугаю высвішчу, як хату адну пакіняш*. Кушняры Падст.) і інш.

Што да зместу кнігі, то адзначым: ў даведніку падаецца каля 4 000 слоўнікавых артыкулаў. Аўтар дае фактычны лексічны матэрыял на ўсе часціны мовы і суправаджае яго адпаведнымі граматычнымі паказчыкамі, напрыклад, род – для назоўнікаў, трыванне – для дзеяслова. Ёсць адпаведныя тэматыка-стылістычныя паметы (*кулінарнае, абрадавае, грубае, батанічнае, медыцынскае, будаўнічае, насмешлівае, жартаўлівае* і інш.). Размяжоўваюцца мнагазначныя і аманімічныя словы. У якасці ілюстрацыі выкарыстоўваюцца фрагменты жывой народна-дыялектнай мовы (*качолка* ‘драўлянае вузкае кола, качулка’: *Малымі былі, бацько навыврэзвая качолок з кругляка: коляскі ўсё рабілі.* Заполле Кос.). Для тлумачэння рэстравых слоў выкарыстоўваюцца прыёмы апісання лексікі, якія рэалізуюцца ў перакладным, сінанімічным і тлумачальным слоўніках (*абцэгіны* ‘атрэп’е’, *гнэмбіць* ‘душыць, мучыць, здэкавацца’, *градá* ‘прадаўгаватае ўзвышэнне на балоце, у лесе’).

Даведнік А. Зайкі – своеасаблівая энцыклапедыя Косаўшчыны: жыццё людзей з 63 населеных пунктаў за больш чым пяць стагоддзяў засталася і застаецца ў слове, а гэта – усе пласты лексікі: назвы страў, адзення, абутку, назвы прадметаў хатняга ўжытку, тэрміны рыбалоўства, ткацтва, будаўніцтва, лясной гаспадаркі, батанічная і заалагічная лексіка, лексіка медыцыны, ветэрынарыі, назвы дзеянняў, стану, якасці, прыметы прадметаў, разнастайныя дзеянні.

У слоўніку падаецца безэквівалентная лексіка, якая адлюстроўвае адметнасць нацыянальнай культуры Косаўшчыны. Безэквівалентнымі могуць быць словы, якія ў літаратурнай мове маюць зусім іншае значэнне: *падушка* ‘частка ўзгалоўя ў возе’ – літ. *падушка* ‘пасцельная рэч – напханы пухам, пер’ем, сенам і пад. мяшок (звычайна чатырохвугольны), які падкладваюць пад галаву’; *румянец* ‘рамонак’ – літ. *румянец* ‘ружовы ці ярка-чырвоны колер твару’; *кокаш* ‘дрозд’; *сучка* ‘малая самапрадка, калаўрот’; *ціхан* ‘лянота’ і інш.

Часта пры наяўнасці агульных для літаратурнай і дыялектнай моў родавых паняццяў як безэквівалентнае слова выступае дыялектная відавая назва: *абёртуха* ‘луства хлеба на ўвесь бохан’, *дымка* ‘прадымленая цыбуля’, *рónдаль* ‘малая каструля з ручкай’. Дыялектныя безэквівалентныя словы могуць канкрэтызаваць, удакладняць дзеянне, стан, від прадмета: *бэцнуць* ‘ударыць рэзка, адзін раз’, *падсябрыцца* ‘паддобрыцца, падлізацца’, *паналóўліваць* ‘многа налавіць’.

Адметнымі з’яўляюцца і эмацыянальна-ацэначныя назвы асоб: *аблівáнец* ‘поўны, тоўсты мужчына’; *бэйля* ‘неахайная жанчына’; *шкара́да* ‘непаслухмяны падлетак’; *легкабыты* ‘чалавек, які хоча мець дастатак, не трацячы на гэта ні сіл, ні працы’; *згібельнік* ‘марнатраўца’: *Усё панішчыў, памарнаваў, шчо нажылі, згібельнік гэты.* Альшаніца Квас.; *Згібельнік ты, не ў хату, а з хаты нясеш.* Халап’я Падст.; *надаўбень, надуўбень* ‘дзяўчына, маладзіца, якая ні на што не здатная’: *Надаўбень, хоць прыбярэ ў хаці, кавалеры ж твае прыдуць.* Бусяж Міл.; *Надуўбень, вучыся пры мацяры хоць салёніка зварыць.* Заполле Кос.

Фіксуе аўтар і мясцовыя назвы традыцыйных свят: *Васі́ль* ‘новы год па старому стылю’: *І даўней, і зара рانیцай на Васіля хлопчыкі ходзяць па хатах, вініуюць гаспадароў і насыпаюць кругом зярнятамі.* Заполле Кос.; *Вадзяна́я Каляда́* ‘свята, якое адзначаецца 6 студзеня ст.ст.; Вадохрышча’: *На Вадзяную Каляду вараць квас, куццю, пякуць ламанцы, ядуць адно поснае. Гэта бедная Каляда.* Альшаніца Квас.

Добра, што не забыліся і ўспомніліся арыгінальныя ўстарэлыя словы: *вазаво́е* ‘плата за дровы’; *запасное* ‘ежа, якую давалі пастуху ў першы выган кароў на пашу; пачастунак’; *вэрацень* ‘мера даўжыні ў 120 крокаў’; *асён* ‘кій, якім паганялі валоў’, ‘мера даўжыні ў тры аршыны’ (цяпер гэта 2 метры і 13 см); *забойня* ‘бочка ў паўтара метра, куды ссыпалі збожжа’. *Ссыпалі збожжа ў гэту забойню, а ў піліпаўскі пост некаторыя малако злівалі. Ужэ пасля посту елі тое малако.* Альшаніца Квас.

У слоўніку «не толькі словы, выразы, сказы, – гаворыць аўтар, – для мяне слоўнік гучыць, ён жывы, поўніцца галасамі людзей, што збераглі такое моўнае айчыннае багацце. Вялікі ім дзякуй!» І тэксты, што завяршаюць арыгінальнае выданне, успрымаюцца як узаемная падзяка аўтара і аўтару, як памяць на гады. Жывое слова пра жыццё і час казалі Н.К. Турчына, 1922 г.н. (в. Грыўда, Мілейкаўскі сельсавет); В.І. Лушчык, 1930 г.н. (в. Альшаніца, Квасевіцкі сельсавет); Г.В. Бахур, 1923 г.н. (в. Яглевічы, Яглевіцкі сельсавет). А на заканчэнне – шчырая гаворка Сына з самымі блізкімі і роднымі людзьмі, якім – бацьку Тамашу Якаўлевічу і маці Аляксандры Пятроўне – і прысвяціў сваю працу Алесь Зайка.

Алесем Зайкам зроблены яшчэ адзін – няпросты, але ўсвядомлены і асэнсаваны прафесійным (вышэйшая філалагічная адукацыя) даследчыкам – крок у мэтаскіраванай навуковай працы па «перапісе» рэгіянальных слоў у традыцыйным мясцовым маўленні і стварэнні абласнога лексікаграфічнага даведніка.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Аляхновіч, М. Мова Брэсцка-Пінскага Палесся: прастора, час, людзі / М. Аляхновіч. // Мова Брэсцка-Пінскага Палесся : зб. навук. арт. / М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, Брэсц. дзярж. ун-т імя А.С. Пушкіна, каф. гісторыі беларус. мовы і дыялекталогіі ; рэдкал.: М.М. Аляхновіч [і інш.]. – Брэст : Альтэрнатыва, 2010. – 112 с.
2. Дыялектны слоўнік Брэстчыны / склад. Аляхновіч М.М. [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1989. – 294 с.
3. Ляшкевіч, І.У. Альпенскі дыялектны слоўнік / І.У. Ляшкевіч. – Альпень – Бярэсце, 2004. – 36 с.
4. Пашкевіч, М.І. Рубельскі лексіка-фразеалагічны слоўнік: для студэнтаў-філолагаў / М.І. Пашкевіч ; Брэсц. дзярж. ун-т імя А.С. Пушкіна, філал. фак., каф. беларус. мовазнаўства. – Брэст : Выд-ва БрДУ, 2008. – 66 с.
5. Клундук, С.С. Слова да слова – будзе мова : Дыялектны слоўнік в. Фядоры / С.С. Клундук ; Брэсц. дзярж. ун-т імя А.С. Пушкіна. – Брэст : Выд-ва БрДУ, 2010. – 100 с.

Л.В. Леванцэвіч

ЗВЕСТКІ АБ АЎТАРАХ

Александровіч Т.В. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт кафедры педагагікі дзяцінства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Антаноўскі А.В. – кандыдат псіхалагічных навук, дэкан факультэта псіхалогіі Цвярскага інстытута экалогіі і права (Расійская Федэрацыя)

Бірукевіч А.А. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры псіхалогіі развіцця Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Бысюк Г.С. – старшы выкладчык кафедры агульнай псіхалогіі і псіхалогіі працы Цвярскага інстытута экалогіі і права (Расійская Федэрацыя)

Васількоў П.С. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры фізічнага выхавання і спорта Віцебскай дзяржаўнай акадэміі ветэрынарнай медыцыны, заслужаны трэнер РБ па вольнай барацьбе

Гладкова Г.А. – выкладчык кафедры беларускай літаратуры Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П.М. Машэрава

Гніламёдава В.У. – выкладчык кафедры рускай і замежнай літаратуры Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя М. Танка

Даніловіч Т.В. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт, дактарант кафедры рускай і замежнай літаратуры Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя М. Танка

Іконнікава Л.У. – аспірант Інстытута мовы і літаратуры імя Я. Коласа і Я. Купалы НАН Беларусі

Кірушын І.У. – кандыдат фізіка-матэматычных навук, дацэнт кафедры матэматыкі Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя М. Танка

Копцава Н.В. – аспірант кафедры англійскай мовы і маўленчай камунікацыі Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Крахмальнік А.Ю. – выкладчык кафедры рускага, агульнага і славянскага мовазнаўства Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Францыска Скарыны

Лагонда Г.У. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна, дактарант кафедры псіхалогіі Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Леванцэвіч Л.В. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры гісторыі беларускай мовы і дыялекталогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Марчанка А.Я. – аспірант кафедры псіхалогіі развіцця Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Міхута І.Ю. – аспірант другога года навучання Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя М. Танка

Пакроўская С.Я. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт кафедры метадалогіі і метадаў псіхалагічных даследаванняў Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя М. Танка

Паўлаў І.В. – аспірант кафедры псіхалогіі развіцця Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Пісарук Г.В. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры агульнага і рускага мовазнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Праневіч Г.М. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сенькавец У.А. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Старавойтава Д.А. – магістр педагагічных навук, аспірант кафедры педагогікі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Троцкая Н.С. – выкладчык кафедры псіхалогіі Баранавіцкага дзяржаўнага ўніверсітэта

Хітрук В.В. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, прарэктар па вучэбнай працы
Баранавіцкага дзяржаўнага ўніверсітэта

Швед І.А. – доктар філалагічных навук, прафесар кафедры беларускага
літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Шлёміна В.А. – выкладчык кафедры педагогікі дзяцінства Брэсцкага дзяржаўнага
ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Яніцкі М.І. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускага
літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Таблица 1 – характеристика надежности и эмпирической (критериальной) информативности тестов на основании ранговых коэффициентов корреляции между показателями отдельных тестов и суммарной ранговой оценкой психомоторной (ПС), кондиционной (КНС), координационной (КС) и интегральной психофизической (ПФС) подготовленности суворовцев 14-15 лет

Компоненты психофизической подготовленности	№	Тест	Исследуемые показатели	№	Содержание теста	Коэффициент надежности		Критерии диагностической информативности (суммарная бальная оценка до и после ретеста)			
						Ретест (7-14 дней)	Согласованность	ПС	КНС	КС	ПФС
Функциональное состояние нервно-мышечного аппарата	1	Теппинг-тест	Стабильности двигательной системы и тип нервной системы	1	Динамическая работоспособность	63	58-63	34 (34)	–	–	–
				2	Лабильность двигательного аппарата	68	68-71	37 (32)	–	–	–
	2	"Рыбалка"	Точность восприятия времени	3	Процент точности, %	63	63-71	44 (38)	–	–	–
Сенсомоторные процессы	3	"Тир"	Простая зрительно-моторная реакция	4	Среднее время реакции, мс	73	57-73	37 (35)	49 (41)	–	47 (53)
	4	"Дуэль"	Простая аудио-моторная реакция	5	Среднее время реакции, мс	71	71-77	35 (37)	–	–	–
	5	"Такси"	Сложная зрительно-моторная реакция	6	Среднее время реакции, мс	77	69-77	62 (58)	48 (55)	–	56 (58)
	6	"Каскадер"	Реакция на движущийся объект	7	Среднее время реакции, мс	67	67-71	34 (40)	40 (34)	–	34 (36)
Психические процессы	7	"Красно-черная таблица"	Переключаемость и распределения внимания	8	Время работы, с.	82	77-82	70 (57)	–	–	45(38)
				9	Процент ошибок, %	71	68-71	48 (44)	–	–	–
				10	Коэффициент "ПиРВ", %	76	73-76	51 (39)	–	–	–
	8	"Разведчик"	Объем внимания	11	Абсолютный (у.ед)	78	78-82	55 (43)	–	–	–
	9	"Штурман"	Устойчивости зрительного внимания	12	Процент правильных ответов, %	73	73-77	45 (42)	–	–	–
Кондиционные способности	10	Динамометрия кисти	Силовые способности, дифференцирование силовых параметров движений	13	Правая. (макс, кг)	89	89-91	–	71 (61)	–	67 (57)
				14	Левая (макс. кг)	82	80-82	–	77 (54)	–	66 (51)
				15	Правая (откл, %)	64	60-64	39 (55)	46 (48)	–	62 (68)
				16	Левая (откл, %)	62	59-62	50 (31)	41 (39)	–	–
				17	Коэффициент "Сила кисти"	87	87-89	–	54 (53)	–	–
	11	Удержание тела в висе на перекладине	Статическая сила	18	Вис на согнутых руках (с.)	87	87-91	–	48 (46)	–	39 (34)
	12	Подтягивание на перекладине	Динамическая сила	19	Подтягивание в висе (кол-во раз)	92	92-94	–	58 (53)	–	48 (45)
13	Наклон вперед из положения седа	Гибкость	20	Наклон вперед (см)	91	91-92	–	31 (32)	–	–	

	14	Бег 20 м	Скоростные способности	21	Бег с высокого старта 20 м (с.)	86	86-89	35 (38)	62 (59)	_	60 (57)
	15	Бег 10x20 м	Скоростная выносливость	22	Бег 10x20 м (время, с.)	78	78-83	_	56 (45)	39 (35)	57 (53)
	16	Прыжок вверх с места и прыжок с ограниченной опоры А.Абалакова	Скоростно-силовые способности в условиях ограниченной опоры	23	Результат (без опоры) (см)	85	85-88		42 (40)		43 (35)
24				Результат (с опоры) (см)	64	64-67		78 (64)	41 (38)	74 (69)	
25				Коэффициент устойчивости, %	61	61-63	_	61 (55)	30 (33)	55 (43)	
26				Разница между результатами прыжка с опоры и без опоры (см)	65	62-65	_	49 (48)	_	43 (35)	
Координационные способности	17	Бег в заданном ритме	Способность к ритму	27	Пробегание три ряда фишек (время, с.)	72	70-72	_	44 (32)	34 (44)	46 (44)
	18	Повороты на гимнастической скамье	Способность к динамическому равновесию	28	Время 10 поворотов, с.	81	81-84	_	_	46 (42)	_
				29	Кол-во ошибок (а. ед.)	74	70-74			32 (34)	
				30	Интегральный показатель	80	80-82			35 (32)	
	19	Бег к пронумерованным меткам (В.И. Лях)	Способность к ориентированию в пространстве	31	Бег 3x5 м, сек.	82	80-82		38 (42)	31 (41)	45 (45)
				32	Бег 3x5 м с цифрами, с.	84	84-89			65 (51)	50 (47)
				33	Коэффициент "Экспозиции"%	79	79-81	_	_	50 (56)	34 (33)
				34	Разность в беге 3x5 без и с цифрам м	85	85-87	_	_	52 (56)	33 (33)
	20	Преодоление «полосы препятствий»	Способность к приспособлению и перестроению	35	Бег лицом вперед (с.)	80	78-80	_	_	31 (32)	30 (31)
				36	Бег спиной вперед (с.)	78	76-81	_	_	48 (38)	30 (33)
				37	Коэффициент «ПипДД»%	73	73-77	_	_	32 (38)	34 (31)
	21	Остановка рукой катящегося мяча	Способность к реагированию	38	Остановка мяча, см	84	80-84	_	_	39 (45)	45 (41)
	22	Передвижение с заданием на точность	Способность к пространственной ориентации	39	Отклонение в прыжках 5 м с закрытыми глазами, см	57	57-61	_	_	35 (33)	_
				40	Отклонение в прыжках 5 м, с закрытыми глазами и с поворотом на 360, см	55	55-56	_	_	35 (33)	_
				41	Интегральный коэффициент, %	59	59-63	_	_	63 (66)	_
	23	Броски и ловля мяча с изменением промежуточного положения и позы тела	Способность к согласованию	42	Кол-во ошибок в бросках мяча в стену (y.e)	63	63-67	_	_	67 (48)	47 (44)
43				Прوماхи в квадрат 1x1 м (y.e)	59	55-59	_	_	39 (46)	34 (36)	
44				Интегральный показатель	62	62-65	_	_	66 (57)	49 (45)	

Примечание: при представлении коэффициентов корреляции нули и запятые опущены, в скобках отражены коэффициенты полученные после ретеста.

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 зносаў.

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 поўнасю, 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 *М.М. Аляшчэня, Л.М. Калілец, Ж.М. Селюжыцкая*
Камп'ютэрнае макетаванне *А.Я. Кулай, С.М. Мініч*

Подписано в печать . 2011. Формат 60×84/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Ризография. Усл. печ. л. . Уч.-изд. л. .
Тираж 100 экз. Заказ № .
Издатель и полиграфическое исполнение
УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина».
ЛИ № 02330/277 от 08.04.2009.
224016, Брест, ул. Мицкевича, 28.