



ISSN 2218-029X

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
В.Ф. Русецкі
А.С. Сляповіч
В.І. Сянкевіч
І.А. Швед
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»

№ 2 / 2013

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



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
V.F. Rusetski
I.A. Shved
A.S. Slyapovich
V.I. Syankevich
Y.A. Yanchuk

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

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

Published since December 1997

Series 3

PHILOLOGY

PEDAGOGICS

PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL

Issued two times a year

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

№ 2 / 2013

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

ЗМЕСТ

ФІЛАЛОГІЯ

| | |
|--|----|
| Бут-Гусаім С.Ф. Нацыянальна-культурная адметнасць антрапанімікону гістарычнай прозы берасцейскіх пісьменнікаў | 5 |
| Гунчык І.У. Публікацыя ўкраінскіх народных малітваў на старонках часопіса «Київська минувщина» ў 80-х гадах XIX стагоддзя..... | 15 |
| Кавальчук В.М. Сюжэталогічная эндаструктура пражайтнага твора | 21 |
| Скибичкая Л.В. Мiroобраз новеллистики А. Платонова | 29 |
| Березко А.Ф. Исповедальная проза О. Берггольца | 36 |
| Швед І.А. Даліна як чынік прыродна-ландшафтнага кода беларускага фальклору | 44 |
| Яніцкі М.І. Катарсіс як праблема карэляцыі чалавека і свету ў беларускай драматургіі канца XX – пачатку XXI стст. | 51 |
| Лавицкий А.А. Публицистический дискурс: проблема жанра | 56 |
| Мельнікава З.П. Духоўна-светапогляднае вызначэнне асобы і паэзія Зьніча (Алега Бембеля) | 60 |
| Ядченко Е.И. Структурно-семантическое наполнение темы «миграция», реализованной в индивидуальной дискурс-картине мира беженки | 67 |

ПЕДАГОГІКА

| | |
|---|-----|
| Поплавская А., Онискевич Т.С. Проблема субъектности учащихся в зарубежных исследованиях | 75 |
| Сендер А.Н. Сильный имидж как основа стратегического управления университетом | 86 |
| Морозевич-Шилок Т.А. Судейство как компонент системы подготовки высококлассных акробатов | 93 |
| Осипов Е.Д. Теоретико-методические основы компетентностно ориентированного обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию с семьей | 104 |
| Соловьёва Ф.Е. Этика гуманизма в системе уроков литературы 8 класса | 113 |
| Астафьева Л.С. Организация поликультурного воспитания иностранных граждан в международных вузах России | 129 |

ПСІХАЛОГІЯ

| | |
|---|-----|
| Будник Д.В. Сравнительный анализ профессиональной мотивации студентов первого и пятого курсов технического вуза | 134 |
| Марченко Е.Е., Бирюкевич Е.А. Изменения личности младших школьников в период перехода из начальной школы в пятый класс | 140 |
| Бурец Ю.М. Типология креативных личностей студентов разных специальностей | 151 |
| Козырева Н.В. Стигматизация детей в группе старшего дошкольного возраста | 157 |
| Павлов И.В. Особенности идентификации юношей и девушек из полных и неполных семей с образами реального и идеального отца | 163 |
| Заржицкая О.А. Адаптация русскоязычной версии опросника «Опросник социокультурных установок в отношении телесности» | 173 |
| Звесткі аб аўтарах | 184 |

INDEX

PHILOLOGY

| | |
|---|----|
| But-Gusaim S.F. National and Cultural Peculiarity of the Anthroponymicon in the Historical Prose by Brest Writers..... | 5 |
| Hunchyk I.V. Publication of Ukrainian folk Prayers on the Pages of Magazine «Kievskaya Starina» in the 80s of the XIX century..... | 15 |
| Kavalchuk V.M. Plotological Endostructure of the Prose..... | 21 |
| Skibitskaya L. Miroobraz in the Narrative prose of A. Platonov | 29 |
| Biarozka A.F. O. Bergholz's Confessional Prose..... | 36 |
| Shved I.A. Valley as Part of the Natural Landscape Code of the Belarusian Folklore | 44 |
| Janicky M.I. Catharsis as a Problem of Correlation of Man and the World in the Belarusian Drama of late 20 th – early 21st centuries..... | 51 |
| Lavitski A.A. Publicistic Discourse: Genre Problem..... | 56 |
| Melnikava Z.P. Spiritual and World Outlook Importance of a Personality in the poetry of Znich (Oleg Bembel).... | 60 |
| Yadchenko E. Structural and Semantic Content of the Topic «Migration» Realized in the Individual Discourse-picture of the World of Refugee | 67 |

PEDAGOGY

| | |
|---|-----|
| Poplavskaya A., Oniskevich T.S. The Problem of Students' Subjectivity in Foreign Researches | 75 |
| Sender A.N. Strong Image as the Basis of Strategic University Management | 86 |
| Morozevch-Shiliuk T.A. Judging as a Component of High-level Acrobats Training | 93 |
| Osipow E. Theoretical and Methodical Principles of Competence Based Education of Future Teachers to Pedagogical Interaction with the Family..... | 104 |
| Solovjeva F.E. The Ethnics of Humanism in the System of Literature Lessons in the 8 th form | 113 |
| Astafieva L.S. The Organization of Multicultural Upbringing of Foreign Citizens in International Russia's Higher Education Establishments | 129 |

PSYCHOLOGY

| | |
|---|-----|
| Budnik D.V. «Comparative Analysis of the Professional Motivation of the First and Fifth year Students of Technical University»..... | 134 |
| Marchenko E.E., Birukevich E.A. Personality Development during Pupil's Moving up from the Primary School to the Secondary School | 140 |
| Burets J.M. The Typology of Creative Personalities of Students of Different Specialties | 151 |
| Kozyreva N.V. The Phenomenon of Stigmatization Among Pre-school Children | 157 |
| Pavlov I.V. Features of Identification with Images of the Real Father and Images of the Ideal Father at Young People one – and Two-parent Families | 163 |
| Zarzhychkaya O.A. Adaptation of the Russian Version of the Questionnaire «Sociocultural Attitudes towards Appearance Questionnaire» | 173 |
| Information about the authors | 184 |

УДК 808.26 – 541.2

С.Ф. Бут-Гусаім

НАЦЫЯНАЛЬНА-КУЛЬТУРНАЯ АДМЕТНАСЦЬ АНТРАПАНІМІКОНУ ГІСТАРЫЧНАЙ ПРОЗЫ БЕРАСЦЕЙСКІХ ПІСЬМЕННІКАЎ

У артыкуле разглядаюцца ўжытыя ў гістарычнай прозе берасцейскіх аўтараў антрапанімы, якія з’яўляюцца носбітамі каштоўнай інфармацыі пра матэрыяльную і духоўную культуру беларусаў. Акрэсліваецца дыяпазон сэнсавага і фармальнага вар’іравання асабовых імён, шматлікія формы якіх з’яўляюцца сродкам стварэння нацыянальнага і рэгіянальнага каларыту ў творах, інструментам перадачы шырокага спектра эмоцый, ацэнак, пачуццяў літаратурных герояў. Характарызуюцца гаваркія прозвішчы персанажаў, вызначаюцца прыёмы актуалізацыі ўнутранай формы гэтага тыпу антрапанімаў. Акрэсліваюцца тэматычныя групы мянушак, аналізуюцца спосабы ўтварэння гэтых ацэначна-характарыстычных найменняў персанажаў. Асабліва ўвага надаецца асэнсаванню ролі кантэксту ў раскрыцці сэнсавых і эмацыйна-экспрэсіўных магчымасцяў паэтонімаў.

Насычаная драматычнымі падзеямі айчынная гісторыя XX стагоддзя стала прадметам мастацкага асэнсавання ў гістарычнай прозе берасцейскіх пісьменнікаў Клаўдзіі Каліны, Зінаіды Дудзюк, Уладзіміра Дамашэвіча, Уладзіміра Гніламёдава. У цэнтры мастацкага свету, створанага ў раманах, аповесцях і апавяданнях берасцейскіх аўтараў, – поўны драматызму і напружання падзеі Першай і Другой сусветных войнаў, а таксама цяжкія дзесяцігоддзі пасляваеннага абнаўлення краіны. Ствараючы карціны мінулага нашай зямлі, пісьменнікі ўмела выкарыстоўваюць прагматычны зарад і вобразна-выяўленчыя магчымасці ўласных імёнаў, якія з’яўляюцца каштоўным помнікам матэрыяльнай і духоўнай культуры беларусаў. У анамастычных даследаваннях не раз заўважалася, што імёны маюць важнае значэнне не толькі як матэрыял мовы, але і «як помнік поглядаў, паняццяў і ўяўленняў народных, у імёнах нярэдка адлюстроўваецца характар і дух народа лепш, чым ва ўсіх іншых гістарычных помніках; у гэтым выпадку ўласныя імёны служаць скарочанай гісторыяй унутранага быту і духу народнага» [1, с. 29].

У XX стагоддзі беларускі антрапанімікон перажывае значныя змены. Пасля Кастрычніцкай рэвалюцыі царква не магла ўплываць на іменаванне грамадзян новай дзяржавы, адбывалася дэкананізацыя іменаслову. Знішчэнне сацыяльнай дыферэнцыяцыі грамадства праявілася ў нівеліраванні сацыяльнага кампанента ў антрапаніміконе. Змяніліся нормы этыкету, дзейным інструментам якога з’яўляюцца ўласныя імёны. Сама гісторыя іменаслову дала багаты матэрыял для адбору і абагульнення найбольш цікавых і характэрных выпадкаў ужывання антрапанімаў. У мастацкай прозе гэтая магчымасць была рэалізавана ў найбольш згушчанай, па-мастацку завершанай форме. Выкарыстанне розных разрадаў антрапанімічнай лексікі – адзін з эфектыўных і дзейных сродкаў характарыстыкі персанажаў гістарычнай прозы берасцейскіх пісьменнікаў.

Аналіз уласных асабовых імёнаў, выдзеленых з твораў берасцейскіх аўтараў, паказаў, што пісьменнікі рэалістычна падышлі да падбору найменняў сваіх герояў. Антрапанімы, выкарыстаныя ў творах З. Дудзюк, У. Гніламёдава, К. Каліны, У. Дамашэвіча, належаць да нацыянальнай беларускай іменаслоўнай сістэмы. Выдзеленыя асабовыя імёны, якія функцыянуюць у разнастайных варыянтах, нясуць інфармацыю пра беларускае лінгвакультурнае асяроддзе XX стагоддзя. У беларускай мове гэтага перыяду захавалася тэндэнцыя да большай разнастайнасці мужчынскіх імёнаў у параўнанні з жаночымі. Антрапанімікон прааналізаваных твораў на 98% прадстаўлены запазычанымі імёнамі, якія ўвайшлі ў айчынны іменаслоў разам з прыняццем хрысціянства. Так, з *грэчаскай* мовы (51% ад ужытых імёнаў) былі запазычаны імёны *Васіль, Васіліна, Настас, Ана-*

стасія, Піліп, Пракоп, Макар, Параска, Ефрасіння, Ангеліна, Кацярына, Леанід, Алена, Лявон, Кузьма, Мітрафан, Антаніна, Фядора, Барбара і інш.; з лацінскай (каля 19%) – *Фабіян, Юстына, Уліта, Лук’ян, Матруна, Юльян, Карней, Павел, Юлія, Сяргей, Раман, Мартын, Ціхан* і інш. З яўрэйскай (каля 19%) у беларускі іменаслоў увайшлі імёны *Міхал, Міхаліна, Захар, Юзэфа, Тэклія, Язэп, Марыя, Іван, Назар, Гаўрыла, Гальяш* і інш. Адзначаюцца імёны *славянскага* паходжання (2%): *Уладзіслаў, Станіслаў, Уладзімір* і інш. Група імёнаў, запазычаных з *іншых моў* (Іна з гоцк., *Вольга* са сканд., *Масей* з егіп., *Кірыла* з перс. і інш.), складае 9% ад агульнай колькасці імёнаў.

Як вядома, уласныя асабовыя імёны з’яўляюцца адным з найважнейшых сродкаў стварэння нацыянальнага, рэгіянальнага, гістарычнага каларыту. У прааналізаваных творах намі былі выдзелены традыцыйныя імёны, што насілі прадстаўнікі старэйшага пакалення, якія нарадзіліся да рэвалюцыі і былі названы святарамі па царкоўным календары: *Фабіян, Васіліна, Тэафіля, Юстына, Праксэда, Настас, Міхаліна, Уліта, Люк’ян, Юзэфа, Піліп, Матруна, Пракоп, Юльян, Макар, Карней, Тэклія, Параска, Язэп, Кузьма, Дармідонт, Масей, Мітрафан, Барбара, Прузына, Філафей, Назар, Пацей, Ціхан, Гаўрыла, Варфаламей* і інш. Прадстаўнікі новага пакалення, якія нарадзіліся ў савецкую эпоху, носяць імёны: *Алеся, Іна, Павел, Марыя, Уладзік, Ангеліна, Алесь, Юлія, Вольга, Сяргей, Іван, Васіль, Каця, Стах, Анастасія, Леанід, Алена* і інш. Уладзімірам Дамашэвічам у рамане «Кожны чацвёрты» фіксуецца змены, якія адбыліся ў антрапаніміконе беларусаў у XX стагоддзі. Гэтыя змены праявіліся ва ўжыванні штучных імён, утвораных на базе найменняў правадыроў (імя *Нінэль* утворана ад прозвішча *Ленін*), а таксама імён-абрэвіатур (імя *Кім* утворана ад наймення ‘Камуністычны інтэрнацыянал моладзі’, *Ліна* – ад назвы арганізацыі ‘Ліга нацый’).

Імя здаўна служыла сведчаннем веравызнання чалавека. У творах берасцейскіх аўтараў адлюстравана канфесійная дыферэнцыяцыя антрапонімаў. Гісторыкі адзначаюць, што ўжо з другой паловы X стагоддзя на Беларусі суіснавалі заходні (рымскі, каталіцкі) і ўсходні (візантыйскі, праваслаўны) абрады. Таму побач з праваслаўнымі (візантыйска-грэчаскімі) імёнамі ўжываліся і рымска-каталіцкія, якія прыйшлі з лацінскай мовы праз польскую. Так, паны і сяляне-каталікі, героі аповесці К. Каліны «Крылаты конь», носяць імёны: *Гжэгаж, Здзіслаў, Барбара, Сымон, Тадэвуш, Тамаш, Базыль*. Праваслаўныя сяляне названы імёнамі: *Васіль, Марыся, Іван, Матруна* і інш.

Нацыянальная спецыфіка беларускага іменаслову праяўляецца падчас выкарыстання імёнаў як этыкетных знакаў – «сацыяльна зададзеных і нацыянальна спецыфічных сродкаў рэгулявання паводзінаў людзей у сітуацыях устанаўлення, падтрымання і размыкання кантакту камунікантаў у адпаведнасці з іх статуснымі і асабістымі адносінамі» [2, с. 283–284]. Перадаючы характар і танальнасць людскіх узаемаадносін, берасцейскія аўтары ўмела раскрываюць прагматычны патэнцыял антрапонімаў, з дапамогай якіх устанаўліваюцца і апазнаюцца адносіны: «свой» – «чужы», «далёкі» – «блізкі», «старэйшы» – «маладзейшы», «вышэйшы» – «ніжэйшы па сацыяльным статусе» і г.д.: «Ну навошта так сур’ёзна, *таварыш Карзухіна*. Навошта так афіцыйна? Называйце мяне лепей не *Дарашэнка*, а проста *Іван*, а я вас буду *Ліна*, і забудзем мы гэты замах на вашу вольную волю» (У. Дамашэвіч, «Кожны чацвёрты»).

У савецкі час фарміраваліся новыя этыкетныя нормы. Так, да аб’яднання Заходняй Беларусі з Савецкім Саюзам формай звароту да суразмоўніка і сродкам выказвання павагі да прадстаўнікоў вышэйшага саслоўя былі спалучэнні імёнаў з паказчыкамі сацыяльнага рангавання, напр.: «*Я толькі на хвіліначку адышася, пані Юзя*» (К. Каліна, «Маці і сын»); «*Пан Здзіслаў, шукайце дзяцей*» (К. Каліна, «Крылаты конь»). У савецкія часы падобныя формы звароту як «класавыя» выкараняліся, пра што сведчыць наступны дыялог персанажаў аповесці К. Каліны «Крылаты конь»: «*Дзень добры, пані Клаўдзія... – першай па даўняй вясковай звычцы, заспяшалася, прывіталася Марчыха.*

Марчыха, бачачы, што я змаўчала на тую «**пані**», вінавата ўсміхнулася. Я нарэшце перастала выгаворваць старым глінічанам за тую «**пані**». Бо ці ты іх так хутка перайначыш, тых, хто жыў тут да трыццаць дзявятага года, да ўз'яднання Заходняй Беларусі. Тут патрэбен быў час, каб даўнішнія звычкі адышлі, забыліся, начыста сцерліся і больш не ўспаміналіся, і час, напэўна, не кароткі» (К. Каліна, «Крылаты конь»).

У адпаведнасці з новымі этыкетнымі нормамі паказчыкам павагі да чалавека з'яўляецца ўжыванне поўнай формы імені ў спалучэнні з іменем па бацьку:

– Як я бачу, вы вельмі ўзрадаваны, **Юлія Іванаўна**. Не думайце, што вас чакае лёгкая гульня ў вайну.

Юлі падабалася, што ён, малады лейтэнант, гаворыць з ёю на «вы», гаворыць далікатна, як з роўнай сабе або нават яшчэ вышэйшай за сябе, адным словам, паважае яе асобу (У. Дамашэвіч, «Кожны чацвёрты»).

У якасці неафіцыйнага звароту да немаладога паважанага чалавека нярэдка ўжывалася імя па бацьку: Былі мужчыны аднагодкамі, абодвум каціла пад семдзесят, але колішні механізатар Карней Трахімавіч Лясняк так і застаўся **Карнеем**. А былога настаўніка называлі **Платонавічам**, і, мусіць, мала хто помніў яго імя. А як інакш можна называць настаўніка? Простаму вясковаму чалавеку найбольш ягонае імя падыходзіць (З. Дудзюк, «Аднарог»). У народным асяроддзі сродкам выказвання павагі малодшага да старэйшага, да шанаванага чалавека засталіся вакатывы **дзядзька**, **цётка** ў спалучэнні з асабовым іменем: Словы «**дзядзьку**» і «**цётку**» (дзядзька і цётка) тут здаўна ўжываліся пры звароце да старэйшага чалавека, і неабавязкова родзіча, і гэта лічылася выяўленнем ветлівасці і прызнасці. Прускаўцы, як і ўсе ў наваколлі, захавалі **даўняе, родавое адчуванне свайі крэйнасці** (У. Гніламёдаў, «Уліс з Прускі»); «**Давайце без жарцікаў, дзядзька Мацяс**», – адказаў яму на гэта Казушчык (У. Дамашэвіч, «Кожны чацвёрты»); «**Дзядзька Васіль**, гэта мы, вашы сваякі», – загаварыла Юля (У. Дамашэвіч, «Кожны чацвёрты»).

Перадаючы тонкія адценні чалавечых узаемаадносін, пісьменнікі ўмела выкарыстоўваюць прагматычны патэнцыял уласных асабовых імёнаў. А.В. Супяранская адзначае: «У залежнасці ад сацыяльнага асяроддзя адзін і той жа чалавек завецца мноствам спосабаў, і кожная форма яго называння сацыяльная. Памяншальныя, ласкавыя, зневажальныя і іншыя відазмяненні ўласнага імя трэба разумець як розныя прыстасаванні яго да адценняў чалавечых адносін, як акліматызацыю імені ў розных асяроддзях» [3, с. 18]. Дыяпазон пачуццяў, што выражаюцца з дапамогай такіх формаў, вельмі шырокі. Гэта пяшчота, сяброўская фамільярнасць, насмешка, іронія, спачуванне. Т. Піваварчык адзначае: «Ласкавасць лічыцца адметнасцю не толькі міжасабовых, але і сацыяльных адносін беларусаў. Актыўнасць ласкавых стэрэатыпаў можна расцэньваць, з аднаго боку, як пэўную кампенсацыю за адсутнасць сацыяльнага рангавання. З другога боку, гэта можна лічыць выяўленнем знакамітай талерантнасці беларусаў» [4, с. 39]. У маўленні персанажаў гістарычнай прозы берасцейскіх аўтараў шырока ўжываюцца формы суб'ектыўнай ацэнкі антрапонімаў. Утвараюцца гэтыя формы з дапамогай суфіксаў **-к-, -аньк-, -усь-, -цусь-, -ачк-, -ук-, -юк-, -чук-, -ік-** і інш. Успрыманне экспрэсіўнай афарбоўкі формы імені залежыць ад узросту, паводзінаў носьбіта імені, аўтарскіх адносін да героя. Скажам, розныя эмацыйна-экспрэсіўныя адценні выражаюць памяншальна-ласкавыя формы онімаў. У творах пісьменнікаў-берасцейцаў адлюстравана народная традыцыя называць дзяцей і падлеткаў формамі, якія выражаюць ласку і пяшчоту, напр.: **Верачка**, **двухгадовая вёртка** дзяўчынка, **захоча патэпаць па хаце, а тут холадна** (К. Каліна, «Крылаты конь»); **У яе тады быў маленькі Паўлічак** (К. Каліна, «Маці і сын»); **Немцы забілі самага менишанькага, Петрыка** (К. Каліна, «Маці і сын»).

Максімальна насычаны любоўю і пяшчотай скарочаныя і памяншальна-ласкавыя формы імёнаў кахanych, дарагіх, родных людзей: **Юля да страты прытомнасці**

шаптала: «**Пятрусь! Пеструсёк! Пятрок! Петрачок, родненькі! Пятро, Пётрачка! Дарагі! Пётра! Пятрухна! Пятрухначка! Пятрушка! Пятрушачка! Петрычак!**» (У. Дамашэвіч, «Кожны чацвёрты»).

Памяншальная форма імені можа выражаць і адмоўнае стаўленне да асобы. Пагардлівыя, зневажальныя адносіны заходнебеларускіх сялян да расейскага цара выражае форма ягонага імені **Мікалашка**: «*Гуты такія... Пры Мікалаішчы з жандарамі пілі, цяпер і з палякамі зліжучца*» (К. Каліна, «Крылаты конь»).

Паслядоўнае ўжыванне ў мастацкім творы розных варыянтаў імені героя выконвае функцыю перадачы дынамікі вобраза: *Быў настаўнік, здавалася, свой, мясцовы, з суседняй вёскі – тасама сялянскі сын Тамаш Шпронька. Зразумела, цяпер ён займеў больш паважанае імя: Фама Фаміч Шпранько – з націскам на апошнім складзе. Разам з імем Фама Фаміч змяніў і надворны, як казалі прускаўцы, выгляд. Настаўнік насіў форменную фуражку з бліскучай цэшкай, тужурку з гафкамі* (У. Гніламёдаў, «Уліс з Прускі»).

Шматлікія даследчыкі анамастычнай лексікі характарызуюць уласнае імя як «гіпертрафіравана намінацыйную» (А.А. Рэфармацкі), «пазбаўленую значэння (семантыкі)» (М.І. Талстой) моўную адзінку, якая ўтрымлівае інфармацыю пра нацыянальную прыналежнасць і грамадскі статус асобы. Ужыванне імені на старонках мастацкага твора мадыфікуе як зместавую прыроду, так і функцыі онімаў. Літаратурныя ўласныя імёны (паэтонімы) не толькі сацыяльна і нацыянальна характарыстычныя, але і сэнсавыя напоўненыя і канатацыйна насычаныя моўныя адзінкі. Унутраная форма імёнаў можа ўтрымліваць важную інфармацыю пра літаратурнага персанажа. Зразумела, не кожны чытач задумваецца над этымалогіяй імені героя. Між іншым, этымалагічная семантыка антрапоніма дазваляе раскрыць важныя грані мастацкага вобраза. Напрыклад, галоўная гераіня апавесці Клаўдзіі Каліны «Бурштынавыя пацеркі» носіць кананічнае імя **Надзея**. У аснове імені – агульны назоўнік са значэннем ‘чаканне чаго-небудзь добрага, упэўненасць у ажыццяўленні чаго-небудзь радаснага’ [5, с. 363]. Дзяўчына з гэтым імем – шчыры, светлы чалавек, які не страчвае веры ў людзей. **Надзея**, перажываючы страшныя страты падчас вайны, верыць, што ў светлую будучыню можна прыйсці руплівай працай, добрымі ўчынкамі, спагадай і любоўю да бліжняга. Сур’ёзна працуючы над сабой, **Надзея** ідзе да сваёй мары – стаць опернай спявачкай. Верачы ў сілу кахання, якое можа паставіць на ногі і вярнуць да жыцця чалавека, дзяўчына становіцца жонкай сляпога хлопца і мужна падтрымлівае яго ў жыццёвых выпрабаваннях.

Сэнсавая нагрузка імені гераіні апавядання Клаўдзіі Каліны «Бярэзінка» **Боля** (Баляслава) асацыятыўна звязваецца са словамі **боль** ‘адчуванне фізічнай або маральнай пакуты’ [5, с. 91]. Імя **Боля**, на нашу думку, з’яўляецца нібыта прадказальнікам лёсу гераіні, поўнага болю і пакут. Гарбаценькая жанчына-калека ўсё жыццё жыла, перажываючы боль: *У яе кароценькай біяграфіі было столькі болю і крыўды: «Мяне маці з печы скінула, каб я забілася. А я не забілася, я засталася вось такою. А маці пайшла і ўтапілася. Не вытрымала ганьбы. І каго цяпер вініць! Тую, што ў зямлі? Ці таго, які, можа, дзе гуляе?»* (К. Каліна, «Бярэзінка»). Нешчасліва склаўся і жаночы лёс **Болі**: муж кінуў яе дзеля першай жонкі, сын, не вытрымаўшы здрады бацькі, аступіўся ў жыцці, трапіў у калонію. Падкошаная ўнутраным болем, Баляслава заўчасна памірае.

Важную інфармацыю пра характар чалавечых узаемаадносін азначае факт свядомага неўжывання ўласнага імя. В. Шур адзначае: «Адсутнасць уласнага імя ў кантэксце для ідэнтыфікацыі літаратурнага персанажа, які прысутнічае ў творы, – гэта сродак і сведчанне негатыўнага стаўлення аўтара да ўчынкаў такіх дзейных асоб» [6, с. 44]. Дадамо: гэта важны штрих да характарыстыкі ўзаемаадносін герояў. У апавесці «Маці і сын» Клаўдзія Каліна расказвае чытачу гісторыю пра тое, як да сына ў пасляваенныя гады вяртаецца маці, якая кінула дзіця, народжанае ад нямецкага афіцэра. І прыёмная маці, якая выхавала і паставіла на ногі кінутае дзіця, і сам хлопец баяцца сустрэчы з гэ-

тай жанчынай. Адчуджана-насцярожаныя адносіны да яе перадае той факт, што жанчыну не называюць па імені: *А тая, другая маці (Хрысціна ніколі не называла яе ні па імені, ні па прозвішчы) пісала тужлівыя лісты, наракала, скардзілася на сваю горкую долю ўдавы, на адзіноту* (К. Каліна, «Маці і сын»).

Уласнае імя з'яўляецца найважнейшым складнікам чалавечай асобы. Веданне імя, разуменне яго каштоўнасці, значнасці – умова ўсведамлення чалавекам сябе як унікальнай, непаўторнай асобы. Губляючы пачуццё самаідэнтычнасці, чалавек страчвае і ўласнае імя. У рамане У. Дамашэвіча «Кожны чацвёрты» апісана трагічная гісторыя дзяўчыны, якая пасля страшнай смерці сваёй сям'і губляе адчуванне сябе як асобы і **страчвае імя**: *Ёй не верылася, што гэта ява, што ў жыцці можа быць такі жах, што менавіта так можа здарыцца з імі, з Ваўчэцкімі. Яна адчувала неяк зусім нават рэальна і свядома, што з ёю адбываецца нешта неверагоднае, чаго яна ніколі не адчувала: нейкая невераежная дзікая сіла бушуе ў ёй, разрывае ёй грудзі, чэрап галавы, вырываецца наверх, шукае выйсця. І калі замест плачу дзікі нечалавечы рогат выбіўся ў яе з грудзей, яна адчула палёжку, і ўжо не свядомасцю, а нечым іншым – падсвядома ці надсвядома – зразумела, што яна ўжо не тая Каця, якая была дагэтуль, а нехта зусім другі – чалавек без імя, без душы, без твару, без сэрца* (У. Дамашэвіч, «Кожны чацвёрты»).

Як бачым, шырокі дыяпазон варыянтаў уласных асабовых імёнаў з'яўляецца сродкам стварэння нацыянальнага і рэгіянальнага каларыту, інструментам перадачы тонкіх адценняў эмоцый і пачуццяў персанажаў, спосабам выражэння характару і танальнасці людскіх узаемаадносін.

Сродкам стварэння запамінальных партрэтаў персанажаў з'яўляюцца прозвішчы. Як вядома, антрапанімічная прастора мастацкага твора – гэта адлюстраванне антрапанімікону пэўнай мовы. У антрапанімічнай прасторы беларускай мовы ХХ стагоддзя можна выдзеліць, па-першае, прозвішчы, утвораныя ад каляндарных імён, па-другое, прозвішчы, што ўзніклі ад мірскіх імён апелятыўнага паходжання. Гэтыя групы прозвішчаў ужываюцца на старонках прозы берасцейскіх аўтараў. Прозвішчы першай групы ўтвораны галоўным чынам пры дапамозе суфіксаў **іч-, -віч-, -овіч-, -ук-, -юк-, -оў-, -к-, -ск-** і інш.: **Ярэміч, Дарашэнка, Нікановіч, Васюкоў, Вальковіч, Піліповіч, Давыдзюк, Якубовоўскі, Хомка** і інш.

Прозвішчы другой групы ўтварыліся ад апелятываў як лексіка-семантычным спосабам (**Гута, Казак**), так і з дапамогай розных суфіксаў (**Бурмістраў, Ваўчэцкі**). У аснове гэтых прозвішчаў ляжаць былыя мянушкі апелятыўнага паходжання: 1) прызванні-характарыстыкі чалавека па ўзросце, знешнім выглядзе і фізічных уласцівасцях: **Малечка, Дзятко** (ад польскага 'дзіцятка' [7, с. 132]); 2) мянушкі, якія акрэсліваюць маральныя якасці асобы, становішча чалавека ў грамадстве: **Казак, Бурмістраў, Пахалак** ('сялянскі хлопец' [7, с. 318]), **Ламака** ('цяльпук, гультай' [7, с. 243]); 3) найменні, утвораныя ад назваў прадметаў матэрыяльнай культуры: **Сярмяжка, Стаўбун** ('гліняная банка' [7, с. 390]), **Кужаль, Латушка** ('невялікая гліняная місачка з загнутымі ўнутр краямі' [7, с. 247]), **Гута** ('даўняя назва шклозавода' [5, с. 162]); 4) мянушкі, утвораныя ад назваў жывёл, насякомых, птушак і іх частак, ад найменняў з'яваў прыроды: **Ваўчэцкі, Крыловіч, Граковіч, Мурашка, Зязюля, Раковіч, Караед, Зямелька, Галёнка, Зуб**; 5) прызванні, утвораныя ад назваў раслін: **Квітка, Лясняк** ('зараснік') [7, с. 264].

Большасць прозвішчаў герояў прааналізаваных твораў можна аднесці да **ўскас-нагаваркіх пазтонімаў**. Характарыстыка, змешчаная ў такіх прозвішчах, «пазбаўлена зададзенасці, прасталінейнасці. Суб'ектыўныя адносіны аўтараў да герояў выражаюцца ў онімах праз намёк, які чытачу трэба зразумець» [8, с. 71]. Раскрыццё «затушаванай», «зацемненай» унутранай формы найменняў адбываецца пры дапамозе такіх сродкаў, як псіхалагічная характарыстыка персанажа, апісанне знешняга выгляду, учынкаў героя ў сюжэтным дзеянні. Нярэдка кантэкстам, у якім раскрываецца ўнутраная фо-

рма прозвішча, з'яўляецца тэкст усяго мастацкага твора. Ускоснагаваркія паэтонімы могуць акрэсліваць маральныя якасці, рысы характару персанажаў (*Мурашка, Зямелька, Казак, Ваўчэцкі*), выражаць праграму лёсу літаратурнага героя (*Ярэміч, Паланейчык*), даваць уяўленне пра знешнасць носбіта прозвішча (*Малечка*).

Прыкладам ускоснагаваркога оніма з'яўляецца прозвішча галоўнай гераіні апавесці К. Каліны «Бурштынавыя пацеркі». У аснове прозвішча Марыі *Зямелькі* – назва «ўсеагульнай крыніцы жыцця, маці ўсяго жывога, у тым ліку і чалавека. Уяўленні аб *зямлі* цесна звязаныя з паняццем роду, радзімы, краіны» [9, с. 200]. З глыбокай старажытнасці ў свядомасці нашых продкаў «зямля з'яўлялася крытэрыем чалавечай маральнасці» [9, с. 201]. Марыя *Зямелька*, што паходзіць з роду *земляробаў*, прытрымліваецца ў жыцці спрадвечных народных маральных законаў і нормаў. Дзяўчына рупліва працуе, імкнучыся стаць музыкантам, удзельнічае ў самадзейных канцэртах для жыхароў разбуранага пасляваеннага горада і параненых вайскоўцаў. Нягледзячы на слабае здароўе, вольны час Марыя прысвячае адказнай працы – догляду «цяжкіх» хворых у шпіталі: *«Кажуць, што на вайне чалавек да ўсяго прывыкае: да посвісту куль, да разрываў снарадаў, да крыві, нават да смерці. Не ведаю, можа, і так... Я не магла прывыкнуць да калецтва ў шпіталі. У мяне начаі балела сэрца, і я прачыналася, піла лякарства, якое зварыла мне бабка Пракса. Яна ведала маё сэрца, ёй нават не трэба было гаварыць, што ў мяне ные. Старая сказала, каб я не так часта прыходзіла дзяжуріць, а то захварэю. Але я не магла ўжо не хадзіць у шпіталь, гэта было маім абавязкам, нават большым, чым абавязак, – патрэбай»* (К. Каліна, «Бурштынавыя пацеркі»). Менавіта *Зямелька* словам і справай падтрымлівае сяброўку Надзею ў яе цяжкім і адказным рашэнні – стаць спадарожніцай жыцця сляпога хлопца.

Пісьменнікі могуць утвараць гаваркія прозвішчы лексіка-семантычным або марфалагічным (суфіксальным) спосабам ад апелятываў, метафарычных значэнні якіх з'яўляюцца ацэначнай характарыстыкай пэўных якасцяў асобы. Сутнасць такіх метафар – у свядомым зруху ў таксаноміі аб'ектаў. «Метафара накладвае вобраз, сфарміраваны адносна аднаго класа аб'ектаў, да прадстаўнікоў другога класа: вобраз ваўка – да чалавека, вобраз будынка – да грамадства» [10, с. 153]. Метафары «жывёла (птушка) → чалавек» маюць ацэначнае значэнне. Хоць самі назвы жывёл і птушак ацэнкі не ўтрымліваюць, але адпаведныя прыметы жывых істот, калі яны прыпісваюцца асобе, набываюць ацэначны сэнс.

Насычана семантычнымі нюансамі прозвішча *Ваўчэцкі*, якое належыць герою рамана У. Дамашэвіча «Кожны чацвёрты». У аснове прозвішча ляжыць назва звера, што ў народнай свядомасці надзелены такімі рысамі, як мужнасць, смеласць. Герой твора мае такія якасці: *Ваўчэцкі падабаўся Паланейчыку сваёю адвагаю, але часам ён бравіраваў і лішне лез на ражон* (У. Дамашэвіч, «Кожны чацвёрты»). З *воўкам* у народзе звязваюцца такія рысы, як злосць, агрэсіўнасць, бязлітаснасць. Апелятыўная сямантика прозвішча ажывае ў аўтарскім апісанні персанажа: *Чужое акупанцкае адзенне на Ваўчэцкім нібы злілося з яго сваім, звераватым, воўчым: трохі прыўзнятая верхняя губа і белыя зубы, з якіх вырываліся з роўнага паўкола два разцы, як іклы, рабілі на яго твары падабенства звярынага аскалу* (У. Дамашэвіч, «Кожны чацвёрты»). Герой бязлітасна забівае сям'ю чалавека, якога абвінавачвалі ў даносе на сям'ю Ваўчэцкіх, што была знішчана акупантамі. У славянскай міфалогіі «*воўк* – сімвал мудрасці, празорлівасці» [9, с. 90]. Такія якасці ў выніку напружанага і балючага роздуму пасля здзейсненага злачынства фарміруюцца і ў героя твора. З цягам часу Ваўчэцкі пачынае разумець, што дабро і зло – катэгорыі адносныя, і тое, што ён лічыць справядлівасцю, з пункту гледжання Божых законаў, – зло, злачынства. У выніку напружаных маральна-духоўных пошукаў герой прыходзіць да мудрай высновы: *«зло нараджае зло, і злом яго ніколі не выкараніш»* (У. Дамашэвіч, «Кожны чацвёрты»).

Прозвішча сям'і **Казак** характарызуе такія якасці людзей, як адвага, мужнасць, уменне знайсці выйсце з самых складаных і небяспечных абставінаў. Метафарычна слова **казак** выкарыстоўваецца як найменне безразважна смелага, дзёрзкага чалавека, рызыканта. Апелятыўная семантыка прозвішча адпавядае характару кожнага члена сям'і: «*Ці ўзяць Казакоў: усе да адной душы ў партызанах!*» (У. Дамашэвіч, «Кожны чацвёрты»). Унутраная форма паэтоніма раскрываецца шляхам апісання жыцця, характару, учынкаў персанажаў. Бацька быў матросам у Петраградзе, падчас ягонай службы было нямала выпадкаў, «*калі ўсю справу вырашала яго адвага, вырашалі секунды. У баі ёсць нейкая няўлоўная хвіліна, калі шалі вагі гатовы пераважыць у любы бок, варта кінуць на адну з іх хоць крупінку*» (У. Дамашэвіч, «Кожны чацвёрты»). Адважнай дзяўчынай з'яўляецца і Юля **Казак**, якая здолела вырвацца з занятай акупантамі вёскі, дабрацца да партызанаў і стаць байцом атрада разведчыкаў: «*А цяпер у атрадзе будзе службыць Юля Казак. Думаю, што яна апраўдае сваё прозвішча... Ужо, мне здаецца, апраўдала...*» (У. Дамашэвіч, «Кожны чацвёрты»). Разведчыкам-рызыкентам быў і Лёнька **Казак**, які загінуў праз сваю па-юнацку безразважную смеласць.

Побач з прыёмам адпаведнасці сэнсу прозвішча сутнасці створанага вобраза берасцейскія аўтары выкарыстоўваюць прыём кантрасту, калі семантыка паэтоніма супрацьлеглая рысам персанажа. Так, у апавяданні Клаўдзіі Каліны «Піяніна» камічны эффект ствараецца за кошт неадпаведнасці гаваркога прозвішча **Малечка** знешнасці вялізнага, нязграбнага салдата: «*Усе пасмейваліся з Малечкі, з яго плашч-палаткі, шытай з дзвюх палатак, і з недарэчнага прозвішча, бо куды здатней было б яму звацца Вялічкам. Быў высачэзны, дзябёлы, шыракаплечы, насаты, вірлавокі, з цяжкімі, як гіры, рукамі і агромністымі ступакамі. Ногі былі такія вялікія, што хлапец ніяк не мог сабе падбраць ботаў. І таму ў яго заўсёды ці нешта ціснула, ці муляла, і ён проста сцізорыкам праторваў у перадках ботаў дзіркі, каб хоць трохі даць волю пальцам*» (К. Каліна, «Піяніна»).

Як бачым, у гістарычнай прозе берасцейскіх аўтараў прозвішчы выконваюць **мастацкую (эстэтычную) функцыю**. Гэтая функцыя літаратурных антрапонімаў дазваляе праз іменаваанне персанажа выразіць мастацкую і грамадзянскую пазіцыю пісьменнікаў, іх суб'ектыўныя адносіны да герояў, да пэўнага тыпу асобаў, да жыццёвых фактаў і падзеяў.

Сродкам стварэння нацыянальнага і рэгіянальнага каларыту з'яўляюцца мянушкі літаратурных герояў. З глыбокай старажытнасці да нашага часу ў асяроддзі вяскоўцаў шырока ўжываюцца так званыя **сямейна-родавыя мянушкі**. Такія празванні як адзін са сродкаў перадачы вясковага каларыту выкарыстоўваюцца берасцейскімі аўтарамі, напр.: «*У вёсцы Чаплін, дзе жыў мой дзед, кажуць не гэта, а цета. Чалавек з іншае мясціны прыстаў у прымы да чаплінскай маладзіцы. З-за таго, што ён ужываў слова гэты, нязвыклае для чаплінцаў, яму далі адпаведную мянушку. Ягоных дзяцей і ўнукаў і сёння зывуць Гэтавымі*» (З. Дудзюк, «Шляхамі адвечнага слова»). Спосабам ідэнтыфікацыі персанажаў-сялян могуць быць часта ўжывальныя ў вясковым асяроддзі мянушкі-**андронімы** – празванні жонак, утвораныя ад імёнаў, прозвішчаў, мянушак мужоў, напр.: «*Уліце, цяпер ужо Хадосіце, якая ўсё ж дачакалася свайго Хадоса, адрэзалі добры надзел панскай уробленай зямлі ды далі дзялянку лугу*» (К. Каліна, «Крылаты конь»); «*Не ведаю, якія грошы цяпер будуць хадзіць... Пакуль усялякія бяруць...*» – *наклаў Васіль перад Туручыхай два медзякі* (К. Каліна, «Крылаты конь»); *Нябожчык муж Малашкі быў у рэпіцкім калгасе аграномам. Вось таму яе і сталі зваць Аграномкай* (К. Каліна, «Маці і сын»).

У разрадзе **індывідуальных мянушак** можна выдзеліць наступныя тэматычныя групы. Найперш гэта найменні, якія характарызуюць фізічныя ўласцівасці і знешнія прыметы чалавека: **Сухарукі, Кульгавы, Руды, Рабы, Казлоўскі, Оперная, Цыганчук** і інш.

Такія мянушкі нібыта выстаўляюць напаказ пэўную, найбольш яркую рысу знешняга аблічча індывіда, якая становіцца прадметам усеагульнага назірання. Гэта могуць быць заганныя рысы, што вылучаюць носьбіта празвання з агульнага фону. Так, фізічнае калецтва персанажа фіксуе мянушка **Сухарукі**: *У Сухарукага было нешта з леваю рукою, здаецца, ці не паранены ў грамадзянскую вайну* (У. Дамашэвіч, «Кожны чацвёрты»). Характарыстыкай знешняга недахопу з'яўляецца празванне героя згаданага вышэй твора Мірона **Кульгавага**. Яркую, не такую, як у іншых палешукоў, знешнасць юнака акрэслівае мянушка **Цыганчук**: *Абзывалі Лёньку Цыганчуком: ён прос смалянымі нячэсанымі кудламі, якія звісалі на лоб, бліскаў сінімі бялкамі вачэй* (К. Каліна, «Бярэзінка»). Характарыстычныя празванні гэтай групы змяшчаюць насмешлівую і нават пагардлівую эмацыйную ацэнку герояў.

Характарыстыка прыгожага голасу, якім прырода надзяліла дзяўчыну, стала асновай празвання **Оперная**: *«Оперная» – паспелі ўжо ў інтэрнаце даць Надзі мянушку. У яе моцнае, шырокага дыяпазону і прыгожага тэмбру драматычнае сапрадна* (К. Каліна, «Бурштынавыя пацеркі»). Мянушка **Казлоўскі** стала жартаўлівым найменнем вясковага спевака, персанажа апавядання Клаўдзіі Каліны «Бярэзінка». Згаданыя мянушкі маюць іранічнае адценне.

Факты біяграфіі і род дзейнасці літаратурных герояў перадаюць празванні **Пашика-трубач**, **Партызанка**, **Базыль-«вывяда»**. Герой аповесці К. Каліны «Бурштынавыя пацеркі», былы дзетдомавец, атрымаў мянушку **Пашика-трубач**, бо ў дзяцінстве быў трубачом у піянерскім атрадзе, чым вельмі ганарыўся. Празванне **Партызанка** мела гераічнага згаданай аповесці, якая ў ваенным дзяцінстве была ў партызанскім атрадзе. Названыя мянушкі валодаюць некаторай доляй іроніі. Празванне **Базыль-вывяда** атрымаў герой аповесці К. Каліны, які даносіў на аднавяскоўцаў у паліцыю, збіраючы інфармацыю пра чытанне забароненай літаратуры і гутаркі пра несправядлівасць улады: *«Загугнявіўшы ў свой сцягнуты рубцамі нос «вечар добры», Базыль-вывяда, як яго дражнілі, зашарыў вачамі па сталё, дзе ляжалі газеты, па тварах аднавяскоўцаў, сілячыся адгадаць, пра што тут гаварылі»* (К. Каліна, «Крылаты конь»). Найменне **Базыль-вывяда** мае адценне знявагі.

Унутраную сутнасць, маральныя якасці персанажаў перадаюць мянушкі **Воўк**, **Дзед**, **Гарыныч**, **Балаболка** і інш. Характарыстычнае найменне можа акрэсліваць сутнасць чалавека праз аналогію з прадстаўнікамі жывёльнага свету. Так, празванне **Воўк**, якое належыць персанажу рамана У. Дамашэвіча «Кожны чацвёрты», акрэслівае і ацэньвае «звярыныя» рысы характару героя: *Мянушка яго была Воўк, і ніхто яго за вочы іначай не называў, мо якраз за гэтую яго звераватасць, за маўклівасць, за нелюдзімасць, якая відаць была ў поглядзе яго цёмных вачэй, у выразе зарослага чорным шчаціннем, работа з восны твару* (У. Дамашэвіч, «Кожны чацвёрты»).

Жыццёвы вопыт, пачуццё адказнасці за лёс партызан, чуласць, мудрасць партызанскага кіраўніка падкрэслівае мянушка **Дзед**, якая належыць герою рамана У. Дамашэвіча. Характарыстычнае празванне мае адабральны характар: *Ужо некалькі разоў Юля чула, што Дзед, як звалі яго за вочы, – вельмі людскі чалавек. Камісар ніколі не націскаў на свае правы, а наадварот – на абавязкі, а найпершым сваім абавязкам лічыў клопат пра людзей, пра іх жыццё, пра аўтарытэт партызана як народнага мсціўца. І не дай Бог, каб гэты аўтарытэт быў калі-небудзь кім-небудзь падарваны! І тады камісар з пакладзістага і памяркоўнага рабіўся раптам суровы і жорсткі* (У. Дамашэвіч, «Кожны чацвёрты»).

Празмерную балбатлівасць персанажа твора Клаўдзіі Каліны характарызуе найменне **Балаболка**: *Балаболкам Лёніка на сяле дражняць за пустазвонства, усялякія выхільасы на скоках і за фанабэрыю. Балаболка ён і ёсць! Толькі зачачі – слова не дасць вымавіць* (К. Каліна, «Бярэзінка»). Гарачы нораў гераіні аповесці З. Дудзюк «Аднарог» перадае іранічная мянушка **Гарыныч**, утвораная ад імені **Гарыслава**.

Акалічнасці з'яўлення чалавека ў вёсцы перадае празванне **Прыблудны**: *Год таму з'явіўся ў вёсцы Іван, мужчына няпэўнага ўзросту, якога тутэйшы люд называў Прыблудным. Прыйшоў ён невядома адкуль, заняў адну пустую хату і пераконваў усіх, што яму гаспадар дазволіў тут жыць. Іван нідзе не працаваў, шыраў па ваколіцах, падбіраў усё, што дрэнна ляжала, тым і жыў. Часта яго бачылі моцна п'яным* (З. Дудзюк, «Аднарог»). Як бачым, з цягам часу мянушка набыла новую матывацыю, стаўшы характарыстыкай чалавека, які так і не здолеў ператварыцца ў руплівага гаспадара, працаўніка. Мянушка **Прыблудны** мае адценне асуджэння, знявагі.

Абставіны нараджэння дзяцей акрэсліваюць найменні **Фрыцык, Васюкоў, Знайда**. Так, хлопчыка, героя аповесці Клаўдзіі Каліны «Маці і сын», дражнілі ў вёсцы **Фрыцыкам**, бо ён нарадзіўся ў час вайны ад немца. Прозвішча выпадковага бацькі стала асновай мянушкі **Васюкоў**, якая належыць герою апавядання Зінаіды Дудзюк: *Звалі яго Юзікам Селічам, а Васюкоў была толькі мянушка. Казалі, што Юзікава маці прыгуляла малодшага сына з раённым упаўнаважаным Васюковым, які прыезджаў кантраляваць працу калгаса* (З. Дудзюк, «Рэінкарнацыя»). Характарыстычныя празванні гэтай групы маюць адценне грубасці, пагарды. Гераіня рамана У. Гніламёдава «Уліс з Прускі» Груша Чапёрка мае мянушку **Знайда**, бо нарадзілася ў полі і была выратавана выпадковым падарожным: *Старэйшы сын роды прымаў, а маці падказвала, што і як рабіць. Сын разарваў сваю сарочку, загарнуў у яе нованароджаную сястрычку і, бедны, не ведае, што рабіць. Маці аслабла. Ажно чуе – загрузатала па дарозе фурманка. Чалавек убачыў іх, пад'ехаў, забраў усіх траіх і хуценька павёз у вёску. «Гэта, – кажа, – мая знайда». Так тую дзяўчынку і празвалі – Знайда* (У. Гніламёдаў, «Уліс з Прускі»). Мянушка мае жартаўліва-іранічнае адценне.

У кантэксце прозы берасцейскіх аўтараў ужываюцца і мянушкі-**дэлакутывы** – адфразавыя ўтварэнні, асновай якіх з'яўляюцца найбольш паўтаральныя ў маўленні персанажаў словы. Так, мянушка аматара зазірнуць у чарку – **Будзьма**: «Ну, **будзьма**», – *перавёўшы дух сказаў Пацей. Міхаль кінуў галавой і міжвольна пасміхнуўся, успомніўшы пісарава мянушку* (У. Гніламёдаў, «Уліс з Прускі»). Часта ўжывальная фраза героя стала асновай жартаўлівага празвання: *Гамон кожнага году ніяк не мог дачакацца вясны (сям'я галадала) і нецярпліва прыспешваў час: «Ой, людкове, калі ж той май прыйдзе?»*. За гэта атрымаў мянушку – **Май** (У. Гніламёдаў, «Уліс з Прускі»).

Мянушкі, якія характарызуюць разнастайныя якасці персанажаў, могуць утвараць сінанімічныя рады, паказваючы герояў з розных бакоў. Так, адзін з герояў рамана У. Гніламёдава мае характарыстычныя найменні, што акрэсліваюць месца жыхарства і надзвычайны выпадак, які паказаў фізічную моц чалавека: *Марка Замагільны (ён сапраўды жыў на хутары за могілкамі), які аднойчы, матлянуўшы падолам сваёй палатнянай сарочкі, вырваў з хаты Маса Галёнкі бярвяно і разгнаў ім п'яных, калі тыя ўсцалі паміж сабой бойку. Назаўтра, праўда, Марка падняў хату за вугал і ўставіў бярвяно на месца, але падагнаць яго як трэба усё ж не здолеў, і яно крыху выпірала ўбок. Пасля гэтага Маса і празвалі Касабокім* (У. Гніламёдаў, «Уліс з Прускі»).

Як відаць з прыкладаў, ёсць два асноўныя шляхі абазначэння найбольш кідкай прыметы чалавека ў мянушцы: 1) непасрэднае называнне якасці чалавека: **Сухарукі, Кульгавы, Руды, Рабы, Оперная, Ваўкаваты, Прыблудны, Трубач, Выяда, Лях, Балаболка, Партызанка**; 2) апасродкаваная характарыстыка праз аналогію з жывёламі, міфалагічнымі істотамі або гістарычнымі асобамі: **Воўк, Дзед, Гарыныч, Фрыцык, Казлоўскі, Знайда** і інш.

Каля 60% выяўленых мянушак утворана лексіка-семантычным спосабам, на аснове метафарычнага і метанімічнага пераносаў: **Дзед, Цыганчук, Партызанка, Балаболка, Воўк, Казлоўскі, Гарыныч, Фрыцык, Васюкоў, Май** і інш. Каля 10% мянушак утворана сінтаксічным шляхам у выніку лексікалізацыі словазлучэнняў і сказаў:

Паішка-трубач, Базыль-выяда, Стах-Лях. Марфалага-сінтаксічным спосабам, шляхам субстантывацыі прыметнікаў і дзеясловаў, утворана 30% характарыстычных наіменняў: **Сухарукі, Кульгавы, Руды, Рабы, Оперная, Ваўкаваты, Прыблудны, Замагільны, Будзьма.**

Эмацыйна-ацэначная вобразнасць мянушак і прозвішчаў літаратурных герояў абумоўлена наяўнасцю прынятых у грамадстве этычных і эстэтычных нормаў. Як бачым, найважнейшымі рысамі антрапанімікону твораў гістарычнай тэматыкі з'яўляецца адпаведнасць выбраных для ідэнтыфікацыі і характарыстыкі персанажаў імёнаў часу і этнакультурнаму рэгіёну, у якім разгортваюцца падзеі твораў, а таксама адпаведнасць сэнсавай нагрузкі і формы паэтонімаў словаўтваральным тыпам і мадэлям антрапанімаў адпаведнага гістарычнага перыяду.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Карніеўская, Т.А. Іменаслоў Гомеля другой паловы XX стагоддзя : манаграфія / Т.А. Карніеўская. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2010. – 168 с.
2. Формановская, Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения / Н.И. Формановская. – М. : Наука, 1998. – 290 с.
3. Суперанская, А.В. Языковые и неязыковые ассоциации собственных имён / А.В. Суперанская // Антропонимика : сб. ст. ; под ред. В.А. Никонова и А.В. Суперанской. – М. : Наука, 1970. – С. 7–17.
4. Піваварчык, Т. «Братка беларус...». Роднай мовы чулыя і ветлівыя словы / Т. Піваварчык // Роднае слова. – 2001. – № 7. – С. 39–42.
5. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / І.М. Бунчук [і інш.] ; пад рэд. М.Р. Судніка, М.Н. Крыўко. – Мінск : БелЭн, 1996. – 784 с.
6. Шур, В. Онiмы ў творах Якуба Коласа: паказчыкі і актуалізатары дадатковых адценняў значэння / В. Шур // Роднае слова. – 2006. – № 6. – С. 23–26.
7. Бірыла, М.В. Беларуская антрапанімія. Ч. 2 : Прозвішчы, утвораныя ад апеллятыўнай лексікі / М.В. Бірыла. – Мінск : Навука і тэхніка, 1969. – 508 с.
8. Рогалев, А.Ф. Ономастика художественных произведений : пособие / А.Ф. Рогалев. – Гомель : Изд-во ГГУ, 2003. – 194 с.
9. Беларуская міфалогія : энцыкл. слоўнік / С. Санько [і інш.] ; склад. І. Клімковіч. – 2- выд., дап. – Мінск : Беларусь, 2006. – 599 с.
10. Апресян, Ю.Д. Прагматическая информация для толкового словаря / Ю.Д. Апресян // Прагматика и проблемы интенциональности : сб. науч. тр. / Акад. наук СССР, Ин-т языкознания ; отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М., 1988. – С. 7–45.

But-Gusaim S.F. National and Cultural Peculiarity of the Anthroponymicon in the Historical Prose by Brest Writers

The article considers the usage of the anthroponyms, which carry valuable information about material and spiritual culture of the Belarusians, in the historical prose by Brest writers. The range of semantic and formal variety of proper names is defined. The author describes talking surnames of the characters, defines the ways of actualizing the inner form of this type anthroponyms. The article gives the thematic groups of nicknames, analyzes the ways of forming evaluative-characterizing names of characters. Special attention is given to interpreting semantic and emotional-expressive opportunities of anthroponyms.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 13.02.2012

УДК 821.161.2.09 "188":[801.81:398:2-534.3]

І. У. Гунчык

**ПУБЛІКАЦЫЯ ЎКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ МАЛІТВАЇ
НА СТАРОНКАХ ЧАСОПІСА «КИЇВСЬКА МИНУВЩИНА»
Ї 80-х ГАДАХ ХІХ СТАГОДДІЯ**

Артыкул прысвечаны гісторыі збірання і публікацыі ўкраінскіх народных малітваў у другой палове ХІХ ст. Асноўная ўвага надаецца разгляду чатырох фалькларыстычных работ, якія былі апублікаваныя ў 80-х гадах на старонках вядомага гісторыка-культурнага часопіса «Кіевская старина». Іх аўтарамі з'яўляюцца І. Манжура, Ф. Шчарбіна, П. Літвінаў і І. Іваноў, якія належаць да вядомых тагачасных навукоўцаў, што займаліся збіраннем і вывучэннем ўкраінскага фальклорна-этнаграфічнага матэрыялу. У публікацыях фалькларыстаў прааналізаваны творы народных малітваў, вызначана іх прыналежнасць да адпаведных функцыянальных разнавіднасцяў і тэматычных груп. Высветлены таксама абрадавы кантэкст іх выканання, без уліку якога не магчыма ўсебаковае навуковае даследаванне семантыкі фальклорных малітваў, а таксама вывучэнне шырокага кола пытанняў, звязаных з гэтым магічна-сакральным жанрам.

У канцы ХІХ – пачатку ХХ стст. значная частка запісаў ўкраінскіх народных малітваў была апублікаваная ў перыядычных выданнях. Сярод іх найбольш вядомым у тагачаснай Украіне была «Кіевская старина» – навуковы часопіс, які выходзіў у 1882–1907 гг. у Кіеве на рускай мове. Хоць у сваёй аснове гэта быў часопіс пераважна гістарычнага профілю, аднак нямала месца на яго старонках адводзілася фальклорна-этнаграфічным матэрыялам. За больш як дваццаціпяцігадовы перыяд тут было апублікавана вялікая колькасць разнажанравых твораў ўкраінскай вуснай славістыкі, у тым ліку народных малітваў. Звычайна іх друкавалі разам з замовамі, прымаўкамі, заклінаннямі або іншымі магічна-сакральнымі тэкстамі, якія адносяцца да ўкраінскага аказіянальна-абрадавага фальклору [1].

Адной з першых публікацый народных малітваў у часопісе «Кіевская старина» стаў невялікі па аб'ёме фальклорны матэрыял **І. Манжуры «Панищина в песнях и молитве»** [4]. Ён з'явіўся ў рубрыцы «Известия и заметки» майскага нумара за 1882 г., калі, дарэчы, і было заснавана выданне гэтага аўтарытэтнага гісторыка-культурнага часопіса. У названай публікацыі, дзе адсутнічаюць уступная артыкул і каментары, І. Манжура падаў тэматычную падборку ўкраінскіх народных песень аб паншчыне, якая складаецца з дзевяці твораў без нот. Пад дзесятым нумарам сюды ўвайшла «молитва, як до пана йдеш» – жанрава зусім адрозны ад папярэдняга матэрыял, які трапіў у публікацыю даследчыка, відавочна, сітуацыйна праз пэўнае тэматычнае падабенства з адбраным песенным фальклорам. Акрамя ўласна малітоўнага твору, тут апублікаваны яшчэ адзін магічна-сакральны тэкст – кароценькая прымаўка, якую выкарыстоўвалі разам з народнай малітвай у апісаным абрадзе і якая адносіцца да сацыяльна-грамадскай тэматычнай групы аказіянальна-абрадавага фальклору.

Народная малітва «як до пана йдеш» з апеляцыйнай да святога Мікалая-ўгодніка адносіцца да зусім іншай тэматычнай групы, а менавіта індывідуальна-бытавой, і да такой функцыянальнай разнавіднасці універсальных магічна-сакральных твораў, як ахоўныя: «Миколай-угодник, скорий помошник, // помози і пособи мені грішному // і в полі, і в домі, і в путі, і в дорозі – // от злих людей, од поганих очей, // од нечистих речей // і од поганой тварюки» [4, с. 363]. У каментарых І. Манжура адзначаў, што яе «*потрібно проказувати, стоячи перед дверима*» [4, с. 363], як заходзіш да пана. Гэты малітоўны тэкст таксама мае адпаведную пашпартызацыю, у якой пазначана, што ён быў запісаны ў Купянскім павеце Харкаўскай губерні: «крестьянинъ Разаліонъ-Сотальскихъ».

Як бачым, публікацыя народнай малітвы да святога Мікалая, якую здзейсніў І. Манжура, мае цалкам навуковы характар: у тэксце захаваны асаблівасці гаворкі паў-

днёва-ўсходніх дыялектаў украінскай мовы; пададзены адміністрацыйная адзінка і месца фіксацыі, па якіх можна вызначыць этнаграфічны рэгіён запісу; прыведзены агульныя звесткі пра рэспандэнта, канкрэтызаваны абрадавы кантэкст. Даследчык таксама здолеў правільна вызначыць жанравую прыналежнасць магічна сакральнага твору, выкарыстаўшы тэрмін «малітва», які, верагодна, мае народнае паходжанне і сведчыць пра тое, што падобныя малітоўныя тэксты існавалі ў вуснай мясцовай традыцыі рэгіёну яшчэ ў другой палове XIX ст. Акрамя таго, апублікаваўшы народную малітву разам з узорами песень пра паншчыну, І. Манжура тым самым канстатаваў, што вуснаславесныя аказіянальна-абрадавыя тэксты належаць да твораў фальклорных.

Наступнай публікацыяй украінскіх народных малітваў на старонках часопіса «Кіевская старина» за чэрвень 1883 г. у рубрыцы «Известия и заметки» сталі фальклорныя матэрыялы **Ф. Шчарбіны «Наговоры от болезней у черноморцев»** [5]. Важна, што яны ўжо ўтрымлівалі кароткую прадмову аўтара і восем тэкстаў магічна-сакральнага фальклору. Палова з іх паводле жанравых прыкметаў належыць да малітоўных твораў, іншыя – да замоў.

Аднак не ўсе творы з гэтай публікацыі па функцыянальным прызначэнні тычацца хвароб і іх лекавання, як адзначыў пра гэта ў назве сваёй публікацыі аўтар. Да лячэбна-сцэляльнай тэматычнай групы належыць пераважная большасць тэкстаў, якія адносяцца да наступных функцыянальных разнавіднасцяў: «ад астуды», ад гадзіны, ад рожы, ад калючкі, ад крыкліўцаў. З гэтых пяці вуснапаэтычных твораў два з'яўляюцца народнымі малітвамі. Першая з іх – «ад астуды» – звернута да вады-Улляны, якая паўстае сакральным міфалагічным персанажам, персаніфікацыяй адной з прыродных стыхій. Папярэдні аналіз гэтага малітоўнага твору дае падставы сцвярджаць, што ён супастаўны з групай тэкстаў «ад урокаў» – хваробы, якая ўзнікае ад злых нагавораў і нядобрага вока: *«Очисть же і обмий // од мене (такої-то або такога-то) раби Божої // остуду, студище, // клевету, клеветище, // поговор, поговорище, // і прозор, прозорище»* [5, с. 586].

Яшчэ адну народную малітву з гэтай тэматычнай групы Ф. Шчарбіна аднёс да функцыянальнай разнавіднасці «ад бешіхі». Як вядома, бешіхай у цэнтральных рэгіёнах Украіны называлі рожу – захворванне, якое ў народнай медыцыне адносяць да скураных хвароб. Галоўны сакральна значымы персанаж «сем папоў» у гэтым творы мае зборны характар, а сюжэтную аснову складае матыў яго сустрэчы з рожай. Спачатку «сем папоў» палохаюць дэманізаваную хваробу, далей загадваюць ёй *«тіла не рвати і не сушити, // кості не ламати, // кров не пити»*, а затым засылаюць *«на чорні луга, // де буйний вітер свистав, перебував»* [5, с. 587].

Трэцім малітоўным фальклорным тэкстам у публікацыі Ф. Шчарбіна з'яўляецца «намова» функцыянальнай разнавіднасці «в пути ночлега і в науці волів», што тычыцца індывідуальна-бытавой тэматычнай групы. Яна належыць да твораў-абярэгаў і прызначана ахаваць, «сохранити» чалавека *«на цім місті і од всякої напасті і лихого чоловіка»* [5, с. 587]. Гэтая народная малітва змяшчае зварот да Госпада і мае характэрныя прыкметы ўплыву на яе хрысціянскай рэлігіі. Апошні чацвёрты малітоўны ўзор ў публікацыі даследчыка – гэта тэкст «от огня», які належыць да пісьмовай традыцыі і мае выразнае хрысціянскае паходжанне. Пра гэта сведчаць частыя ўкрапанні стараславянскай мовы, фрагменты біблейскага сюжэту і імёны персанажаў, узятых з хрысціянскай міфалогіі (св. Ананій, Азарый, Міхаіл, Данііл, Майсей, Фёкла).

У сціслай прадмове да апублікаваных народных малітваў і замоў яе аўтар падаў кароткую і адначасова каштоўную інфармацыю, якая тычыцца пашпартызацыі тэкстаў, яе выканаўцаў, стану захаванасці мясцовай магічна-сакральнай традыцыі. Усе тэксты «нагавораў», як іх называе Ф. Шчарбіна, ён запісаў асабіста ў станицы Навамінскай Ейскага павята Кубанскай губерні. Даследчык паказаў іх распаўсюджанасць не толькі ў гэтым населеным пункце, але і акрэсліў значна шырэй арэал – увесь Ейскі павет. «Бу-

дучы прадуктам гістарычнага мінулага, – адзначае Ф. Шчарбіна, – гэтыя тэксты «наговораў» год за годам губляюць ўсё больш і больш сваё значэнне, саступаючы больш цывілізаванаму разуменню фізічных хвароб. Тым не менш і цяпер яшчэ нямала насельніцтва верыць лекавай сіле «наговора», і ў гэтым дачыненні не складаюць выключэння чарнаморцы нават з прывілеяваных класаў» [5, с. 586]. Выканаўцамі і асобамі, якія захоўваюць народныя малітвы і замовы, па словах фалькларыста, «ёсць шаптухі, знахары і знахаркі і некаторыя людзі «начытаныя», якія пабывалі ў Кіеве ў розных манастырах і слепа вераць у той жа час у рэальнасць падзей, якія апеў Мільтан у «Згубленаму раі», высока цэняць паданні аб пятніцах і інш.». Адносна якасці ўласных запісаў Ф. Шчарбіна паведамляе, што тэксты «наговораў» ён «перадаў у той рэдакцыі, якая найбольш блізкая да мясцовай гутарковай мовы» [5, с. 586].

У «Кіевской старине» ў чацвёртым нумары за 1884 г. ва ўжо традыцыйнай для падобных фальклорных матэрыялаў рубрыцы «Известия и заметки» надрукавана «Два сообщения по части народных верований». У першым паведамленні пад назвай «**Криница – богиня плодородия у северян**» [3], аўтарам якога з'яўляецца **П. Літвінаў**, спецыяльна разгледжана і прааналізавана ўкраінская народная малітва «на плід, спір, скотини, птиці і т.д.», якую прамаўлялі каля калодзежнай вады: «Добри вечор, Кринице, // Красная дівиче! // Вода – дочко Ульяно, // Земле – мати Тетяно, // Камне – брате Петро. // Поздоровляю вас із понеділком. // Пріймайте хліб-сіль, // Давайте нам водиці на добро, // Давайте (скотині, птиці і т.п.) плід, спір» [3, с. 697]. Гэты цікавы магічна-сакральны тэкст, для вызначэння якога даследчык выкарыстоўвае тэрмін «наговор», распаўсюджаны ў вуснай фальклорнай традыцыі Паўночнай Украіны. Недахопам яго запісу можна лічыць тое, што ён не мае належнай навуковай пашпартызацыі. Хутчэй за ўсё гэтая народная малітва запісана ў 80-я гады XIX ст., менавіта перад апублікаваннем гэтага артыкула, у адным з населеных пунктаў Сівершыны, размешчанай на тэрыторыі сучаснай Чарнігаўскай вобласці. Звестак пра рэспандэнта і самога збіральніка ў публікацыі няма, магчыма, фіксацыю твора ажыццявіў сам П. Літвінаў.

Разгляд самой фальклорнай малітвы з'яўляецца ключавым момантам гэтага невялікага навуковага даследавання, бо яна, па задуме навукоўца, з'яўляецца фактычным пацверджаннем тэарэтычных палажэнняў і гіпотэзы даследчыка, згодна з якім на Сівершыне ў другой палове XIX ст. захаваліся вераванні аб «Крыніцы» – багіні ўрадлівасці. «У гэтым нагаворы, – сцвярджае П. Літвінаў, – крыніца я ў вобразе чырвонай дзяўчыны, яе дачка – вада, маці – зямля, брат – камень» [3, с. 697]. Для таго, каб паказаць, у якіх выпадках у народзе звярталіся «да крыніцы як багіні ўрадлівасці», даследчык апісаў абрадавы кантэкст выкарыстання народнай малітвы: «Калі хочучь, каб карова давала больш малака (спір), то гаспадыня, адрэзаўшы кавалак хлеба, нясе яго вячэрняй зарой да крыніцы, каб ніхто не бачыў, кланяецца крыніцы і, апусціўшы хлеб на ноч у ваду, вяртаецца дадому. Раніцай на світанку гаспадыня зноў ідзе да крыніцы, імкнучыся, каб ніхто яе не бачыў, кланяецца ёй, паўтарае свой наговор, вымае апушчаны з вечара ў ваду хлеб і разам з зачэрпнутаў крынічнай вадой нясе дадому. На парозе хаты кладзе ўверх дном вядро, на вядро – крышку (вечка) з хлебнай дзежкі, а на вечка – хлеб, які быў у крыніцы, і выпускае скаціну з'есці яго, а затым выпіць і ваду, якую зачарпнула гаспадыня з калодзежа. Народ верыў, што пасля гэтага скаціна атрымае плоднасць і будзе даваць больш малака». «Тут асобна пазначаны залежнасць пладавітасці, багацця ад калодзежа як бажаства», – такую выснову зрабіў П. Літвінаў [3, с. 697], прааналізаваўшы народную малітву да «Криниці, красной дівичі» і аказіянальны абрад, у межах якога яе прамаўлялі.

У 1885 г. у дванаццатым томе часопіса «Кіевская старина» быў надрукаваны артыкул **І. Іванова «Знахарство, шептанье и заговоры (в Старобельском и Купянском уездах Харьковской губернии)»**, у якім апублікавана 36 магічна-сакральных твораў ву-

снай традыцыі ў запісах самога аўтара, траціна якіх з'яўляецца народнымі малітвамі [2]. Даследчык піша, што прапанаваў чытачам толькі нязначную частку запісаных фальклорных тэкстаў, бо «жывучы доўгі час у адной і той жа мясцовасці і знаходзячыся ў частых зносінах з народамі», з дапамогай блізкіх яму асоб «паспеў сабраць масу этнаграфічнага матэрыялу і ў тым ліку 150 замоў і шэпты, з якіх больш за палову невядомыя ў друку, а іншыя з'яўляюцца больш-менш каштоўнымі варыянтамі» [2, с. 731–732]. Звяртае ўвагу на сябе тое, што ў адрозненне ад падобных фальклорна-этнаграфічных матэрыялаў папярэдніх фалькларыстаў, гэтая публікацыя І. Іванова адзначаецца падрабязным апісаннем абрадавага кантэксту прагаворвання «шэптаў і замоў», дакладнасцю іх запісаў, хоць многія з іх маюць частковую пашпартызацыю без указання звестак пра мясцовых рэспандэнтаў. Народныя малітвы, замовы, прыгаворкі і заговоры І. Іванова «для парадку выкладу» размясціў у дзесяці рубрыках сярод апісанняў фальклорна-этнаграфічнага матэрыялу. Пры гэтым ён канстатаваў, што ўстрымліваўся «ад усялякіх абавольванняў і высноў, тлумачэнняў і тлумачэнняў, лічачы ўсё гэта заўчасным», і нават не сістэматызаваў уласных назіранняў [2, с. 732]. Відавочна, таму ўсё магічна-сакральныя творы даследчык называе «замовамі і шэптамі», не вызначае іх адметнасцяў і асаблівасцяў жанравай прыроды.

У першай рубрыцы «Шептанья и заговоры над водою» размяшчаюцца 4 фальклорныя малітвы. Спачатку І. Іванова падаў рэдкі паремійны тэкст малітаўкі да «святога Івана Купала», дадаўшы да яго такі каментар: «Мне трапіўся адзіны выпадак нашэптвання над вадой, прызначанай не для лячэння, а для звычайнага мыцця» [2, с. 732]. Другі малітоўны ўзор прызначаны для благаславення «непачатай» вады, якую выкарыстоўвалі ў народнай медыцыне для лячэння хвароб. Яго вымаўлялі «до сходу сонця», звяртаючыся «до воды Ульяни, землі Титяни, колодзізя Яківа» [2, с. 731–732]. Калі з лячэннем нельга было пачакаць да раніцы, каб узяць «непачатую» ваду, выкарыстоўвалі іншую народную малітву. У гэтым творы, дзе згадваліся боскія стыхіі «вода Ульяна, земля Титяна», замест «колодзізя Якова» ўжо звярталіся з просьбай да «печі Мар'яни». У эпічнай частцы, якая знаходзілася ў пачатку твору, фігуравалі наступныя фальклорныя персанажы: Гасподзь, Маці Божая, анёлы, якія нібыта суправаджалі выканаўцу твора, які прамаўляў «шептанья», «святой воды браті» [2, с. 732–733] Яшчэ адзін, чацвёрты, малітоўны тэкст да «землі Титяни і воды Ульяни» датычыўся абрадавай сітуацыі, калі прыносілі ў дом вады і «прыступалі да лячэння». Улічваючы змест гэтага тэксту, асноўным яго функцыянальным прызначэннем было ачысціць з дапамогай вады сэрца чалавека, яго кроў, косці і вантробы-жывот [2, с. 733].

Другая рубрыка ў публікацыі І. Іванова, якая называецца «Шептанья при неизвестности болезни», народных малітваў не ўтрымлівае. Затое ў трэцяй («Шептанья и заговоры от «призору», «пристриту» или «сглазу») маюцца тры жанрава падобныя між сабой фальклорныя творы. Адзін з іх вымаўлялі, звяртаючыся да Госпада, «од усіх бід і напастей» і ў прыватнасці «од глазу» – «мужыцкага, жіноцкага, парубоцкага, дівачага» і г.д. [2, с. 735]. У аснове яшчэ адной фальклорнай малітвы ляжыць евангельскі матыў аб распяці і муках Ісуса Хрыста, у якога «на пуці-дорозі» стаялі яго «Мату Марія, бабушка Саломонія». Апелятыўная формула просьбы выратаваць «от всякого дурного глазу» тычыцца Іаана Багаслова, «друга Хрыстова», на якога нібыта пакідае ўсіх хрысціянаў у момант смерці сам Ісус Хрыстос [2, с. 736]. Трэцім тыпалагічна родным вуснапаэтычным творам з'яўляецца кантамініраванае ўтварэнне, якое можна назваць малітвай-замовай. Кожная з яго частак складае самастойны фальклорны мінітэкст. Менавіта першая яго частка па ўсіх прыкметах з'яўляецца эпічнай малітвай да Божай Маці, якая лечыць вадой ад урокаў раба божага N: «Брала Матір Божа водіцу, // брала і хрестами охрещала // і от уроків помагала» [2, с. 735].

Да пятай («От безсонницы (крыкльвцив, плаксывцив, мышныць)») і шостаі («От младенческой немочи (супротивника)») рубрыкі ўвайшлі магічна-сакральныя тэксты, якія адносяцца да замоў, прыгаораў і заклінаньняў. Тры фальклорныя малітвы «от лихорадки (пропасниці)», якія ўваходзяць у тэматычную групу лячэбна-сцэляючых твораў, І. Іваноў апублікаваў у сёмай рубрыцы. Першая з іх – гэта эпічная малітва-дыялог аб сустрэчы святога «Аврама» і яго сына «Осакія» з сямюдзесяццю «змійвымі дочкамі», якія просяць іх не караць і абяцаюць не нападаць на тых, хто будзе чытаць гэты тэкст [2, с. 740]. У сюжэтнай сітуацыі наступнага малітоўнага ўзору ад гэтай жа хваробы гаворыцца пра біблейскіх персанажаў Макарыя, Аўрамія і сына Ісаака, якія сустрэлі «77 пропасницъ». Не адказаўшы на пытаньне «Куди ви идете?», гэтыя міфічныя хваробы-дэмань «на крутій горі і розбіглися» [2, с. 740]. У першай частцы трэцяга кантамінаванага тэксту малітвы-замовы рэалізаваны таксама матыў хрысціянскага паходжаньня пра Міхала і Аўрамія, які «зострів... 77 жен», што ішлі «в Россію ласо наїдаця, сладко напиваця». «Авраамій великий чин» прадпісвае «проклятим женам» вярнуцца і палохае, што ім будзе тое ж, «шо тій жені, шо в святу неділю хліб пече, і те, шо тому мужу, шо в п'ятницю сіє та оре» [2, с. 740].

Яшчэ адзін кантаініраваны тэкст малітвы-замовы увайшоў у восьмую рубрыку «От колики (колючки)». Цэнтральным фальклорным персанажам у малітоўнай эпічнай частцы гэтага твора з'яўляецца «святый муж Іосіф». Цікавым ёсьць апісаньне яго месцазнаходжаньня, якое паказвае не на біблейскае паходжаньне самога твора, а на больш старажытную яго дахрысціянскую аснову: «На морі, на окіяні, // на острові, на Буяні // стояв золотий міст, // а на мосту золотий дуб, // а на дубі золоте крэсла. // Там сидів святый муж Іосіф». Сюжэт магічна-сакральнага твору завяршаецца тым, што да гэтага персанажа прыйшла Маці Марыя, просіць святога ісці «с золотим своїм посохом колючку приколювати» [2, с. 742].

Нашэптваньне «от ломоти в костях (гризі)», як адзначае І. Іваноў у наступнай дзевятай рубрыцы, «заключаецца часам у звароце да мёртвых». Пішучы пра «мёртвых», даследчык меў на ўвазе, відавочна, не памерлых сваякоў, а хрысціянскіх кананізаваных святых, да якіх, уласна, і звернутая апошняя народная малітва ў публікацыі І. Іванова: «Мертві, спите, не встане;/ у вас рукі і ногі не болять,/ і голову не круте; дайте ж міні святої травы / от лихої біди, / щоб у крещеного, молитвеного раба Божого (ім'я)/ нічого ні боліло / і голову не крутило» [2, с. 742].

Падсумоўваючы, адзначым, што ў фальклорна-этнаграфічных матэрыялах І. Іванова сярод значнай колькасьці разнажанравых магічна-сакральных утварэньняў апублікавана 13 малітоўных твораў, з якіх дзевяць – уласна народныя малітвы, а тры творы – гэта кантаініраваныя малітвы-замовы. Усе яны, за выключэньнем двух тэкстаў, адносяцца да лячэбна-сцэляючай тэматычнай групы. Дзве фальклорныя малітвы, у прыватнасьці, для асьвячэньня вады пры мыцці і абярэг унівэрсальнага характару, які выкарыстоўвалі для лячэньня пярэпалаху, адносяцца да іншай тэматычнай групы, якая звязаная з індывідуальна-бытавой сфэрай выкарыстаньня. Акрамя апублікаваных малітоўных тэкстаў, навуковую цікавасць у працы І. Іванова складаюць яго аналітычныя развагі пра стан захаваньня мясцовай вуснай магічна-сакральнай традыцыі ў Старабельскім і Купянскім адміністрацыйных раёнах Слабажаншчыны канца XIX ст., а таксама асобныя назіранні над носьбітамі і выканаўцамі аказіянальна-абрадавага фальклору – знахарами і шаптухамі, – што выказаныя ў пачатку артыкула.

Такім чынам, у чатырох розных па аб'ёме, паўнаце і сістэмнасьці публікацыях украінскіх народных малітваў, якія ажыццявілі І. Манжура, Ф. Шчарбіна, П. Літвінаў і І. Іваноў на працягу першага дзесяцігоддзя існаваньня часопіса «Кіевская старина», утрымліваюцца навукова дакладныя фальклорныя матэрыялы, якія лакальна адлюстроўваюць актыўнае бытаваньне ў другой палове XIX ст. у вуснай традыцыі трох этнагра-

фічных рэгіёнаў левабярэжнай Украіны, а менавіта на Усходнім Палессі, Слабажаншчыне і Кубані, малітоўных твораў розных тэматычных груп і функцыянальных разнавіднасцяў, якія адносяцца да аказіянальна-абрадавага фальклору. Акрамя саміх славесных фальклорных тэкстаў, гэтыя даследчыкі ўвялі ў навуковы ўжытак нямала важных этнаграфічных звестак, якія тычацца абрадавага кантэксту выканання народных малітваў. Гэта звесткі аб іх выканаўцах (знахарах і шаптухах), асаблівасцях часу і топікі ажыццяўлення аказіянальных рытуалаў, выкарыстанні абрадавай атрыбутыкі, сістэм і паслядоўнасці акцыянальных дзеянняў і і інш. Гэтыя паравербальных фактары, якімі падчас запісаў нярэдка грэбавалі фалькларысты, дазваляюць навукоўцам глыбей спасцігнуць не толькі семантыку тэкстаў фальклорных малітваў, але і шырокае кола пытанняў, звязаных з гэтым магічна-сакральным жанрам.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Гунчик, І. Український магічно-сакральний фольклор: структура тексту та особливості функціонування / І. Гунчик. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 232 с.
2. Иванов, П. Знахарство, шептанье и заговоры (в Старобельском и Купянском уездах Харьковской губернии) / П. Иванов // Киевская старина. – 1885. – № 12. – С. 730–744.
3. Литвинов, П. Криница – богиня плодородия у северян / П. Литвинов // Киевская старина. – 1884. – № 4. – С. 695–697.
4. Манжура, И. Панщина в песнях и молитве / И. Манжура // Киевская старина. – 1882. – № 5. Май. – С. 357–363.
5. Щербина, Ф. Наговоры от болезней у черноморцев / Ф. Щербина // Киевская старина. – 1883. – № 7. Июль. – С. 586–588.

Hunchyk I.V. Publication of Ukrainian folk Prayers on the Pages of Magazine «Kievskaya Starina» in the 80s of the XIX century

The article is devoted to the history of collecting and publishing of the Ukrainian folk prayers during the second half of the nineteenth century. Special attention is paid to the four folkloristic works that were published in the 80s on the pages of the famous historical and cultural magazine «Kievskaya antiquity». Their authors were I. Manzhura, F. Shcherbina, P. Litvinov and I. Ivanov, who belonged to certain contemporary scholars and who were engaged in collecting and studying the Ukrainian folklore and ethnographic material. The folklorists' publications analyzed samples of folk prayers; they belong to the respective functional varieties and thematic groups. The ritual context of their execution, which is important for comprehensive scientific study of the semantics of text folklore prayer and the study of a wide range of issues associated with this magical-sacred genre is highlighted.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.03.2013

УДК 82.09 = 161.3

В.М. Кавальчук

СЮЖЕТАЛАГІЧНАЯ ЭНДАСТРУКТУРА ПРАЗАІЧНАГА ТВОРА

Артыкул прысвечаны аналізу сюжэталогічнай структуры пражэічнага твора. Аўтар на падставе асэнсавання існуючых літаратуразнаўчых катэгорый і паняццяў выпрацоўвае агульную класіфікацыю, якую мэтазгодна задзейнічаць у аналізе пражэічных твораў. Акрамя таго, прапануюцца новыя тэарэтыка-літаратуразнаўчыя паняцці, якія дазваляюць выразна акрэсліць розныя аспекты сюжэталогічных ведаў: «сюжэталогічная эндаструктура», «сюжэталогічная экзаструктура», «лінейна-структурная мадэль сюжэталогічнай будовы», «іерархічна-структурная мадэль сюжэталогічнай будовы».

Уводзіны

Паняцце сюжэталогіі ў сучасным айчынным літаратуразнаўстве не дастаткова тэарэтычна распрацаванае. Мастацкія творы звычайна аналізуюцца толькі паводле асобных сюжэталогічных катэгорый, хоць агульны тэарэтычны інструментарый сюжэталогіі значна багацейшы, разнастайны і змястоўны. Сучасныя даследчыкі пры даследаванні мастацкага твора паводле сюжэталогіі прапануюць засяроджваць увагу на наступных пазіцыях: 1) мастацкі час і мастацкая прастора; 2) фабула як цэлае і фабульныя адзінкі, сюжэт, сюжэтныя лініі; 3) віды фабул, віды сюжэтаў, сюжэтныя мадэлі і сюжэтныя схемы. Прыведзены пералік паняццяў сведчыць аб іх тэрміналагічнай неакрэсленасці, нераспрацаванасці аб'ёму асобных з іх. Напрыклад, даследчык, які працуе над пытаннямі функцыянавання сюжэтных ліній у пэўным мастацкім творы, можа акрэсліць сферу сваіх навуковых зацікаўленняў альбо шырока («сюжэталогія»), альбо вузка («сюжэтныя лініі»). Але ў такіх даследаваннях звычайна рэалізуецца далёка не ўвесь рад тэарэтычных паняццяў, якія таксама карысна задзейнічаць для дасягнення навуковай сістэмнасці і глыбіні даследавання. Зразумела, што для акрэслення такога раду ў аналітычна-даследчыцкім працэсе варта было б замацаваць за асобнымі групамі сюжэталогічных паняццяў адпаведныя назвы-тэрміны, якія б адлюстроўвалі іх сутнасныя характарыстыкі і разам з тым адмяжоўвалі гэтыя групы адна ад адной.

З прыведзенага вышэй пераліку сюжэталогічных паняццяў бачна, што другая іх група датычыцца ўнутранай структуры пражэічнага твора. Гэта – фабульныя і сюжэтныя адзінкі (ад больш буйных да драбнейшых). У сваю чаргу, трэцяя група паняццяў адлюстроўвае суадносіны вылучаных адзінак, робячы акцэнт на іх знешніх сувязях. Такім чынам, прапануем увесці новыя паняцці: «сюжэталогічная эндаструктура», што змяшчае ў сваім аб'ёме групу паняццяў адносна ўнутранай структуры твора (фабула, сюжэт, сюжэтная лінія і г.д.), і «сюжэталогічная экзаструктура», якое датычыцца групы паняццяў адносна знешніх сувязяў твора ці яго адзінак (грэч. «ехо» – па-за; грэч. «en-don» – унутры).

Прапанаваным паняццем сюжэталогічнай эндаструктуры аб'ядноўваюцца адзінкі рознага парадку, добра вядомыя літаратуразнаўцам: матыў, сюжэтная лінія, сюжэт, завязка, кульмінацыя, развязка і г.д. Зразумела, што частка вызначаных паняццяў характарызуецца лінейнымі ўзаемаадносінамі (экспазіцыя, завязка, развіццё дзеяння і г.д.), а іншыя адзінкі знаходзяцца ў іерархічным падпарадкаванні (фабула, сюжэт, матыў). Відавочна, неабходна размежаваць іх на дзве групы, у якіх яны часцей за ўсё сустракаюцца, і прапанаваць агульную класіфікацыю паняццяў сюжэталогічнай эндаструктуры, якая дазволіць уявіць суадносіны паміж асобнымі сюжэталогічнымі катэгорыямі. На нашу думку, варта замацаваць за вылучанымі групамі адпаведныя назвы-тэрміны: лінейна-

Навуковы кіраўнік – З.П. Мельнікава, доктар філалагічных навук, прафесар кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

структурная і іерархічна-структурная сюжэталогічныя мадэлі. Падобная класіфікацыя пазней можа быць выкарыстана даследчыкамі для літаратуразнаўчага аналізу аднаго мастацкага твора ці параўнання некалькіх.

Лінейна-структурная сюжэталогічная мадэль пражытнага твора

Як вядома, да сюжэтных элементаў звычайна адносяць экспазіцыю, завязку, развіццё дзеяння, кульмінацыю і развязку. У некаторых творах сустракаюцца яшчэ пралог і эпілог. Не заўсёды паслядоўнасць элементаў сюжэта захоўваецца менавіта такой, аднак прыведзенае размяшчэнне – традыцыйнае. Такую сюжэталогічную мадэль правамерна назваць лінейна-структурнай.

Большасць айчынных, расійскіх і польскіх даследчыкаў згаджаецца з падобным пералікам сюжэталогічных элементаў мастацкага пражытнага твора. Аднак амерыканскія крытыкі Г.Х. Мюллер і Дж.А. Уільямс вылучаюць пяць асноўных элементаў сюжэта: «Размяшчэнне і ўзаемадзеянне элементаў, якія складаюць сюжэт, можа дапускаць шматлікія структуры ў прозе, аднак сучасныя крытыкі засяроджваюцца на пяці часткавай паслядоўнасці падзей ці дзеянняў пры адлюстраванні звычайнага сюжэту. Гэтая паслядоўнасць уключае 1) *пачатак* ці *экспазіцыю*, якая сярод іншых рэчаў прадвызначае зменлівыя элементы, што надаюць сюжэту рух; 2) *нарастанне дзеяння*, серыю падзей, якія ўзмацняюць канфлікт калі кожная падзея з'яўляецца прычынай для наступнай падзеі; 3) *кульмінацыю*, крытычны ці найбольш інтэнсіўны момант у апаведзе; 4) *спад дзеяння*, звычайна кароткі перыяд, у якім найменш інтэнсіўнасці ці выніковасці, і тлумачэнне <...> канфлікту; і 5) *заканчэнне*, ці *развязку*, канфлікту» [1, с. 33]. Цікава, што не згадваецца такі сюжэтный элемент, як *завязка*. Відавочна, Г.Х. Мюллер і Дж.А. Уільямс уключаюць яе ў *пачатак* ці *экспазіцыю* твора. Аднак нельга ігнараваць неабходнасць вылучэння завязкі таму, што яна акрэслівае супярэчнасці, якія даюць пачатак канфлікту, падводзіць да праблемы твора і разумення яго тэмы. Акрамя таго, амерыканскія даследчыкі называюць *спад дзеяння* – новы для беларускага літаратуразнаўства сюжэтный элемент.

Г.Х. Мюллер і Дж.А. Уільямс адзначаюць, што на першым этапе развіцця сюжэта становіцца відавочнай сутнасць канфлікту і ўжо апісаныя пачатковыя абставіны дзеяння; на другім этапе могуць быць прадстаўлены адна ці некалькі *серый дзеянняў*, але ўсе яны прычынна абумоўленыя і ўзмацняюць канфлікт; на трэцім этапе адбываюцца вызначальныя падзеі, асноўныя рашэнні галоўнымі героямі прыняты, але застаецца невырашанай канфліктная сітуацыя; на чацвёртым этапе развязваюцца супярэчлівасці; на пятым – пасля вырашэння канфлікту наступае стабільная сітуацыя.

Нам падаецца мэтазгодным выкарыстанне пры літаратуразнаўчых даследаваннях такога паняцця, як «спад дзеяння». Абумоўлена гэта тым, што пасля кульмінацыі адбываецца спад напружання ў мастацкім творы. Падчас развязкі гэтае напружанне альбо значна слабейшае, альбо зусім знікае. У працах айчынных і расійскіх тэарэтыкаў паняцце *спаду дзеяння* як элемента сюжэта адсутнічае. Аднак пражытныя творы звычайна маюць гэты прамежкавы этап паміж кульмінацыяй і развязкай, таму даследчыкам варта не абмінаць яго. Спашлемся на аповесць В. Быкава «Жураўліны крык». Найбольш напружаным этапам твора з'яўляецца сітуацыя пасля апошняй сутычкі байцоў з фашыстамі, у выніку якой загінулі ўсе байцы, акрамя юнака Глечыка і больш вопытнага Аўсеева. Кульмінацыя працягваецца да часу смерці Аўсеева, які вырашыў збегчы з чыгуначнага пераезду, парушыўшы загад трымаць абарону суткі. Глечык не вытрымаў напружання і выпусціў наўздагон здрадніку кулямётную чаргу. Пасля гэтага адбываецца спад дзеяння ў творы, але развязка пачынаецца не адразу. Да пачатку вырашэння канфлікта чытач сутыкаецца з этапам, калі быццам бы ўвогуле без дзеяння праходзіць час. Герой спачатку нічога не разумее, механічна ходзіць па траншэі, потым збірае

зброю, да яго пачынаюць прыходзіць думкі. Але ўсё гэта не рухае дзеянне наперад і не змяняе сітуацыю. Са зместа вынікае, што так прайшоў час з раніцы да поўдня. І толькі пасля гэтага В. Быкаў выяўляе пачатак глыбокіх ўнутраных змен героя, псіхалагічна абмалёўваючы яго перажыванні і рашэнні, пераасэнсаванне вартасцей жыцця, што і з'яўляецца развязкай твора. Такім чынам, этап спаду дзеяння ў гэтым творы відавочны.

Іерархічна-структурная мадэль будовы сюжэта

Больш складаным, і нават супярэчлівым, з'яўляецца пытанне аб іншай групе паняццяў, што таксама ўваходзяць у склад паняццяў сюжэталогічнай эндаструктуры, але характарызуюцца іерархічнымі адносінамі паміж сабой.

Яшчэ Арыстоцель у працы «Пра мастацтва паэзіі» называў фабулу «наследваннем дзеяння», дадаючы, што мае на ўвазе пад гэтым тэрмінам «спалучэнне фактаў» [2, с. 57]. Менавіта гэтую «частку трагедыі» ён лічыў найбольш важнай. А.М. Весялоўскі ў «Гістарычнай паэтыцы» ўжывае паняцце «фабула» без дадатковага тлумачэння яго аб'ёму, але кантэкст указвае на большае яго напаўненне ў параўнанні з паняццем «сюжэт»: «Ёсць сюжэты анекдатычныя, падказаныя якой-небудзь выпадковай падзеяй, што выклікала зацікаўленасць фабулай ці галоўнай дзейнай асобай. <...> Сучасны раман не тыповы, цэнтр не ў фабуле, а ў тыпах; але раман з прыгодамі, *roman d'aventures*, пісаўся атрыманымі ў спадчыну схемамі» [3, с. 500–501]. Адною з не менш важных катэгорый, якую часта ўжывае А.М. Весялоўскі, з'яўляецца «матыў». Гэтае паняцце вузейшае, драбнейшае за «сюжэт». Пад *матывам* разумеецца прасцейшая апавядальная адзінка, якая «вобразна адказала на розныя запыты першабытнага розуму ці бытавога назірання. <...> Пад *сюжэтам* я разумею тэму, у якой снуюцца розныя палажэнні-матывы» [3, с. 500]. Іерархія паняццяў, такім чынам, выглядае наступнай: фабула (як найбольш шырокае паняцце) – сюжэт – матыў. Суадносіны фабулы, сюжэта і матываў мэтазгодна назваць іерархічна-структурнай мадэллю будовы сюжэта.

Б.В. Тамашэўскі, погляды якога далі пачатак абноўленай інтэрпрэтацыі паняццяў «фабула» і «сюжэт», мяркуе, што «фабулай з'яўляецца сукупнасць матываў у іх лагічнай прычынна-часавай сувязі, сюжэтам – сукупнасць тых жа матываў у той жа паслядоўнасці і сувязі, у якой яны дадзены ў творы» [4, с. 182–183]. Аднак адразу ж даследчык адзначае, што на практыцы тэрміны «фабула» і «сюжэт» выкарыстоўваюцца ў самых розных значэннях, калі-нікалі ў адваротным у параўнанні з ужытым тэарэтыкам. Б.В. Тамашэўскі падкрэслівае ўмоўнасць прыведзенага ім азначэння, што дазваляе ўносіць неабходныя ўдакладненні пры разглядзе прац даследчыка і паслядоўнікаў фармалісцкай школы, якія называюць фабулу сюжэтам, а сюжэт, адпаведна, фабулай.

Само паняцце «матыў», паводле Б.В. Тамашэўскага, адрозніваецца ад разумення матыва ў гістарычнай паэтыцы ці ў параўнальна-гістарычным вывучэнні (як у А.М. Весялоўскага). «Тэма непадзельнай часткі твора называецца матывам. Па сутнасці – кожны сказ валодае сваім матывам. <...> У параўнальным вывучэнні матывам называюць тэматычнае адзінства, якое сустракаецца ў розных творах. <...> Гэтыя матывы цалкам пераходзяць з адной сюжэтнай пабудовы ў другую. У параўнальнай паэтыцы няважна – ці можна іх раскладаць на больш дробныя матывы. <...> Такім чынам, замест слова «непадзельны» ў параўнальным вывучэнні можна казаць пра гістарычна непадзельны, пра той, што захоўвае сваё адзінства ў блуканнях з твора ў твор. Зрэшты, многія матывы параўнальнай паэтыкі захоўваюць сваё значэнне менавіта як матывы і ў паэтыцы тэарэтычнай» [4, с. 182]. Для даследавання іерархічна-структурнай сюжэталогічнай мадэлі, на нашу думку, паўтаральнасць матыва мае другараднае значэнне. Асноўнай прыкметай, што характарызуе матыў, сапраўды з'яўляецца яго непадзельнасць. Аднак у тых выпадках, калі параўноўваецца іерархічна-структурная будова некалькіх твораў аднаго

пісьменніка ці асобныя творы двух ці больш празаікаў, нельга не звяртаць увагу таксама і на паўтаральнасць вылучаных матываў, на іх супадзенні і адрозненні.

У сучасных літаратуразнаўча-тэарэтычных працах сустракаюцца меркаванні, што фабула і сюжэт – сінанімічныя паняцці. Аднак традыцыйнае літаратуразнаўства (Г.М. Паспелаў) адзначае, што фабула адрозніваецца ад сюжэта:

1) парадкам аповеду (паслядоўнасць падзей у аўтарскім апаведзе можа адрознівацца ад той паслядоўнасці, у якой яны адбываюцца ў жыцці герояў);

2) суб'ектам аповеду (можа весціся ад аўтара ў розных варыяцыях (ацэначны погляд, нейтральны апавед і г.д.) і ад асобы героя);

3) матывацыяй аповеду (можа быць пададзена ў розных формах: успамін, дзённік, лісты, летапіс і г.д.).

Пры асэнсаванні сюжэта мастацкага твора варта засяроджвацца менавіта на *парадку аповеду*, бо катэгорыі *суб'екта аповеду* і *матывацыі аповеду* выводзяць даследаванне на мяжу з нараталогіяй. *Парадак аповеду* датычыцца непасрэдна прадмета сюжэталогіі. Аднак пры даследаванні фабулы магчыма перакрываўванне названых літаратуразнаўчых сфер. Прыкладам можа быць згаданы Г.М. Паспелавым фабульны прыём «абрамлення» сюжэта, сутнасць якога ў наступным: «Аўтар пачынае твор з выяўлення апавядальніка, абставінаў і прычын яго аповеду, а ў канцы вяртаецца да ўсяго гэтага» [5, с. 461]. Бясспрэчна таксама сцвярджаў даследчыка пра тое, што несупадзенне паміж фабулай і сюжэтам у адным творы можа быць большае ці мінімальнае.

Расійскія даследчыкі Л.К. Нязванкіна і Л.М. Шчамялёва матывам называюць «устойлівы фармальна-зместавы кампанент літаратурнага тэкста» [5, с. 230]. Устойлівасць гэтай адзінкі праяўляецца ў тым, што яе можна вылучыць у межах аднаго ці некалькіх твораў пісьменніка, у кантэксце ўсёй яго творчасці, а таксама ў рэчышчы пэўнага літаратурнага напрамку ці літаратуры ўсёй эпохі. Матыў не тоесны праблеме (праблематыцы) твора і не тоесны яго тэме. Для апавядальных твораў, што маюць большую насычанасць дзеяннем, характэрны матывы, якія часта валодаюць гістарычнай універсальнасцю і паўтаральнасцю: пазнанне і прасвятленне, выпрабаванне і адплата (пакаранне). Для адрознення тэмы і матыва прапануецца наступнае: «Матыў, такім чынам, у адрозненне ад тэмы мае непасрэдную славесную (і прадметную) замацаванасць у самім тэксце твора» [5, с. 230]. Акрамя таго, ён можа мець элементы сімвалізацыі.

Польскі тэарэтык літаратуры Я. Славінскі таксама падае падобную іерархічную структуру: «fabuła» – «wątek» – «motyw» («фабула» – «сюжэтная лінія» – «матыў»). Аднак другім кампанентам з'яўляецца менавіта сюжэтная лінія, а не сюжэт, як у разгледжаных намі раней канцэпцыях, а трэцім кампанентам часцей называецца «падзея», а не цалкам «матыў», таму што апошні тэрмін можа разумецца больш шырока. «У іерархіі марфалагічных адзінак сюжэтная лінія займае месца сярэдняе паміж падзеяй і поўнай фабулай твора» [6, с. 608].

Я. Славінскі адзначае, што фабула твора залежыць ад «наратыўнай маніфестацыі», г.зн. катэгорыя аўтара (наратара) уплывае на тое, якім чынам сюжэтныя кампаненты прадстаўлены чытачу (апавед ад першай асобы з рэтраспектыўнымі ўстаўкамі, апавед ад трэцяй асобы аб падзеях у жыцці іншага чалавека і г.д.). Аднак даследчык упэўнены, што «заўсёды магчыма вылучыць такі ўзровень арганізацыі фабулы, які застаецца незалежным ад формы наратыўнага выражэння: ён можа быць захаваны ў кожным спосабе яе аповеду – ва ўсялякіх парафразах, пераробках ці скарачэннях твора, і нават у яго перакладах на нямоўныя сродкі аповеду (напрыклад, у выпадку кінаадаптацыі). Гэты ўзровень арганізацыі фабулы акрэсліваецца як фабульная схема твора» [6, с. 148]. Нам падаецца цікавым падобны погляд на фабульную схему мастацкага твора, таму што ён дае магчымасць усвядоміць алгарытм яе вылучэння і ў перспектыве даследавання ў больш шырокім кантэксце нацыянальнай ці сусветнай літаратуры.

Улічваючы погляды польскага даследчыка, прыходзім да высновы, што паняцце «фабульнай схемы» не аналагічнае паняццю «сюжэта», таму што сюжэт перадае падзеі ў іх храналагічнай паслядоўнасці, не з'яўляючыся простым скарачэннем фабулы твора і вылучэннем з яе плыні самага галоўнага. А сутнасць фабульнай схемы менавіта ў тым, каб устанавіць асноўны парадак падзей (у прыватнасці, часавы і прычынны), а таксама суадносін паміж героямі, якія ў іх удзельнічаюць. Зразумела, фабульная схема не тоесная і такому паняццю, як «сюжэтная схема». Як даводзіць Г.М. Паспелаў, «трэба адрозніваць сюжэт у яго непаўтаральнасці ад абстрактных сюжэтных, дакладней канфліктных, «схем» (А кажае Б, але Б кажае В і г.д.), якія могуць гістарычна паўтарацца, запазычвацца і кожны раз знаходзіць новае канкрэтнае ўвасабленне» [5, с. 431]. Відавочна, што кожная з іерархічных (а дакладней – іерархічна-структурных) адзінак (фабула, сюжэт) пры даследаванні сюжэталогічных асаблівасцей мастацкага твора можа быць адлюстравана даследчыкам у постаці схематызаванага адпаведніка (фабульная схема, сюжэтная схема), які перадае яе асноўныя этапы.

Звернемся да другога кампанента, які ўжываюць польскія даследчыкі, паняцця «*wątek*». Акрэсленне яго набліжаецца да таго, што выказана В.П. Рагойшам: «Сукупнасць узаемазвязаных падзей, вакол якіх групуюцца пэўныя персанажы, называецца *сюжэтнай лініяй*. У аповесцях і апавяданнях маецца, як правіла, адна сюжэтная лінія, у раманах – дзве і больш» [7, с. 317]. Варта дадаць, што сюжэтная лінія не толькі займае прамежкавае месца паміж сюжэтам і матывам, але і можа быць тоеснай сюжэту ў выпадку наяўнасці толькі адной сюжэтнай лініі ў мастацкім творы.

Я. Славінскі называе матыў элементарнай канструкцыйнай адзінкай мастацкага свету ў творы. Гэта можа быць здарэнне, прадмет, сітуацыя, перажыванне і г.д. Згадваецца, што матывы камбінуюцца, уваходзячы ў часавыя, прасторавыя, прычынна-выніковыя і функцыянальныя сувязі. Польскі даследчык слухна заўважае, што матывы могуць суадносіцца паміж сабой як раўнапраўныя ці падпарадкоўваюцца іерархічна, і, такім чынам, ствараць спалучэнні вышэйшага рада: герой, сюжэтная лінія, тэма. З гэтага вынікае, што не ўсе матывы могуць лічыцца адзінкамі будовы непасрэдна сюжэта, некаторыя з іх толькі апасродкавана адносяцца да фабулы.

Амерыканскія даследчыкі Р. Уэллек і О. Уоррэн згадваюць тэрмін «матыў» як паняцце, ужывае рускімі фармалістамі. Сюжэт яны лічаць апавядальнай структурай, якая складаецца з эпізодаў, падзей. Аднак механізму вылучэння эпізодаў ці падзей Р. Уэллек і О. Уоррэн не падаюць.

Б.В. Тамашэўскі, акрамя паняцця «матыў», прыводзіў і іншыя: «Узаемаадносіны персанажаў у кожны момант з'яўляюцца *сітуацыйнай* (становішчам). <...> Тыповая сітуацыя ёсць сітуацыя з *супярэчлівымі* сувязямі: розныя персанажы рознымі спосабамі хочуць змяніць дадзеную сітуацыю» [4, с. 180]. З такім сцвярджаннем можна палемізаваць, бо не кожны момант, прадстаўлены ў мастацкім свеце твора, характарызуецца супярэчлівымі сувязямі. Некаторыя *сітуацыі* непазбежна з'яўляюцца другараднымі (напрыклад, апісанні наваколля падчас падзей), якія могуць псіхалагічна характарызаваць сітуацыю цалкам, але персанажы не хочуць і не могуць іх змяніць. Прыкладам можа быць апісанне наваколля ў «Палескай хроніцы» І. Мележа. Калі-нікалі аўтар звяртаецца да замалёвак, якія перадаюць сутнасць сялянскага жыцця ці характэрна палескіх пейзажаў, аднак часта апісанне прыроды дапамагае адлюстраваць псіхалагічны стан героя ў пэўны момант. Падчас спатканняў Ганны і Васіля прырода быццам перадае радасны настрой і цеплыню пачуццяў. Гукі (шапаценне груш), вобразы (белы туман) і нават пахі (сенажаць) адпавядаюць чыстаму пачуццю герояў, але не залежаць ад іх.

Такім чынам, паняцці «эпізод», «падзея», «сітуацыя» з'яўляюцца паняццямі іншага парадку і іх сутнасць, па нашым меркаванні, не супадае са зместам і сэнсам разгледжанага вышэй паняцця матыву. Адна сітуацыя можа ўключаць некалькі матываў.

Пэўны матыў у фабульнай структуры можа «фігураваць некалькі разоў», як заўважае В.Б. Тамашэўскі, і, такім чынам, спалучыць некалькі сітуацый [4, с. 186]. Калі матыў паўтараецца, ён можа быць прыкметай сюжэтнай сувязі паміж часткамі фабулы. Калі ён паўтараецца больш ці менш часта, і асабліва калі ён з'яўляецца вольным (не ўплывае непасрэдна на разгортванне падзей твора), то яго называюць лейтматывам. Часта лейтматыў звязваецца з пэўным героям. Каштоўна адрозніваць паняцці «матыў» і «лейтматыў». Апошняе ўключае дадатковую канатацыю паўтаральнасці, якая рэалізуецца ўнутры мастацкага твора.

Трэба звярнуцца да згаданага паняцця «вольны матыў». Пры пераказе сюжэта твора звычайна выяўляецца, што можна «апусціць», не парушыўшы прычыннай сувязі паміж падзеямі, і чаго нельга. Матывы, якія нельга выключыць, называюцца *звязанымі*; матывы, якія можна апусціць, з'яўляюцца *вольнымі*. Першыя арганічна звязваюцца з асноўнай тэматычнай лініяй твора і садзейнічаюць яе крышталізацыі, другія застаюцца па-за межамі вызначальных для тэмы адносін.

Даследчыкі часта вылучаюць не толькі звязаныя і вольныя матывы, але яшчэ матывы *дынамічныя* і *статычныя*: дзякуючы першым мастацкі свет развіваецца ў часе, змяняецца і ператвараецца (г.з. галоўным чынам здарэнні); другія фарміруюць перш за ўсё прастору мастацкага света (прадметы, элементы пейзажа, часткі выгляду герояў). Акрамя таго, Я. Славінскім згадваецца, што кожны матыў мае двучленную структуру: адна яго частка звязана з ужываннем у канкрэтным мастацкім свеце твора, а другая – з магчымасцю гэтага матыва сустракацца ў класе падобных твораў. Згодна з гэтым даследчыкі акрэсліваюць яшчэ адзін від матываў: *вандроўныя*, якія паўтараюцца ў творах, што ўзніклі ў розныя часы ў многіх літаратурах. Нам падаецца карысным звяртаць увагу на ўвасабленне вандроўных матываў у канкрэтным мастацкім творы, таму што падобны аналіз можа даць падставы для вывадаў пра традыцыйнасць і наватарства вобразаў мастацкага свету твора. Толькі ў такім выпадку робіцца відавочнай двухчленная структура матыва, якая прадстаўляе, з аднаго боку, традыцыйныя, гістарычна паўтаральныя канатацыі, а з другога – аўтарскае, наватарскае бачанне матыва, увасабленае ў новым мастацкім творы.

Г.М. Паспелаў у якасці драбнейшых адзінак, з якіх будзецца сюжэт, вылучае *дзеянні* герояў. Дзеянне, на яго думку, гэта праява эмоцый, думак і намераў чалавека ў яго ўчынках, рухах, вымаўленых словах, жэстах, міміцы. Аднак віды дзеянняў даследчык адрознівае паводле крытэрыяў наяўнасці «знешняй» ці «ўнутранай» дынамікі. У выпадку знешняй – «змяняюцца ўзаемаадносіны паміж героямі, іх асабісты лёс ці грамадскае становішча», а ў выпадку ўнутранай – героі «не робяць нічога такога, што б уносіла ў іх жыццё змены» [9, с. 169]. Такія віды матываў набліжаюцца да згаданых раней звязаных і вольных матываў.

Некаторыя расійскія даследчыкі, у тым ліку і Н.Д. Тamarчанка, вылучаюць тую сюжэтную катэгорыю, як *падзея*. Пад гэтым паняццем разумеецца пераход персанажа праз пэўную ўмоўную мяжу, якая можа ўяўляцца падзелам «сэмантычных палёў» у тэксе (сэнсавыя блокі з пункту гледжання аўтара і чытача) ці падзелам частак прасторы – часу ў мастацкім свеце (з пункту гледжання героя, звязанага з яго ўяўленнямі пра мэту і пра перашкоды ў яе дасягненні). Вылучаюцца розныя віды падзей. «Па адносінах да суб'екта дзеяння ...вылучаюць *знешнія*, *прадметна* накіраваныя і *выкананыя*, і *ўнутраныя* «дзеянні» персанажаў <...>. Першыя – «учынкi» ці хаця б жэсты, другія – душэўныя рухі (думкі і пачуццi) ці міміка» [10, с. 185–186]. Падобныя віды падзей набліжаюцца да апісаных раней дынамічнага і статычнага відаў матываў. Тыя ж самыя даследчыкі падзяляюць падзеі і паводле таго, *вядуць* яны да мэты ці *перашкаджаюць* яе дасягненню. Такі падзел нам падаецца магчымым не для кожнага мастацкага твора, таму што не ў кожным творы вызначаецца мэта героя, а калі яна і вызначаецца,

то не заўсёды застаецца нязменнай на працягу развіцця фавулы. Ва ўмовах неакрэсленасці мэты ці множнасці мэтаў вылучэнне падзей, што вядуць да мэты ці перашкаджаюць ёй, падаецца неістотным. Размежаванне падзей на *неабходныя* і такія, якіх *магло б і не быць*, набліжаецца да матываў, што згадваюцца часцей за ўсё – звязаныя і вольныя. Зразумела, што падзея і матыў – не тоесныя паняцці.

Згаданыя вышэй даследчыкі, звяртаючыся ў тым ліку да прац Б.В. Тамашэўскага, прыходзяць да высновы аб неабходнасці такой катэгорыі, як *сітуацыя*, бо сюжэт твора складаецца не толькі з падзей, але і з часовых статычных становішчаў герояў (няма падзеі, ёсць дадзенасць абставінаў). Менавіта такія становішчы і называюцца сітуацыямі. Калі сітуацыя ў выніку супярэчнасцяў змяняецца, развіваецца ў наступныя падзеі, узнікаюць падставы гаварыць аб *калізіі*. Матывам, у сваю чаргу, можа быць і падзея, і сітуацыя, і калізія, але толькі тады, калі яны бяруцца «ў аспекце паўтаральнасці», г.зн. свайго ўстойлівага значэння, якое можа сустракацца ў розных творах [10, с. 194]. Цяжка пагадзіцца з апошнім сцвярджаннем, таму што ў тэарэтычнай паэтыцы матывам лічыцца кожны непадзельны элемент. Аднак пры параўнанні некалькіх твораў (гістарычная паэтыка, параўнальны аналіз) даследаванне паўтаральнасці мае вялікае значэнне, надаючы аналізу глыбіню і паўнату. Акрамя таго, у выніку асэнсавання поглядаў У.Я. Пропа і В.М. Фрэйдэнберг, расійскія даследчыкі прыходзяць да канцэпцыі «трохслойнасці» матыўнай структуры: «тыя матывы, якія дадзены ў тэксце ў традыцыйным слоўным выражэнні, трэба ўспрымаць у якасці знакаў, якія абазначаюць іншыя матывы – з больш абстрактным значэннем, якое вызначаецца лагічна» [10, с. 197]. Паводле У.Я. Пропа, адно і тое ж лагічнае значэнне можа быць выражана ў канкрэтным тэксце рознымі словамі ці нават рознымі сітуацыямі (лагічнае значэнне выпрабавання можа быць выражана бойкай паміж героямі, унутранай спрэчкай аднаго героя, супрацьстаяннем персанажа стыхіі і г.д.). В.М. Фрэйдэнберг ідзе далей і ўказвае на тое, што нават падобныя лагічныя значэнні можна прааналізаваць паводле іх «неметафарызаванага» найглыбейшага значэння. У такім выпадку эпічны сюжэт тыпу «знікненне – пошук – знаходжанне» і сюжэт грэчаскага рамана тыпу «растанне – пошук – сустрэча» аб'ядноўваюцца адным значэннем «жыццё – смерць – жыццё». На гэтым узроўні разгляду сюжэта перад даследчыкам паўстае не паслядоўнасць асобных матываў, а іх *унутрана звязаны комплекс*, сувязь унутры якога чытаецца як традыцыйная, *семантычная*.

Відавочна, што пры падобным падыходзе назіраецца набліжэнне паняццяў матыўнай структуры і тыпа сюжэта да паняцця сюжэтнай мадэлі (высокая ступень абгульнення адзінак, што ўключаюцца ў прыведзеныя прыклады, і спосаб іх вылучэння – абстрагаванне). Такое разуменне матыўнай структуры падаецца мэтазгодным пры звароце да гістарычнай паэтыкі і параўнальнага аналізу, якія робяць відавочнымі глыбінныя неметафарызаваныя (спрошчаныя, пазбаўленыя пераасэнсаванняў) значэнні матываў, што ўваходзяць у сюжэтную мадэль.

Заклучэнне

Прымаючы да ўвагі прыведзеныя меркаванні і высновы, варта пералічыць наступныя палажэнні, што могуць быць выкарыстаны для рэалізацыі сюжэталогічнага даследавання мастацкага матэрыялу:

1. Прасцейшая лінейна-структурная сюжэталогічная мадэль праявічнага твора выглядае наступным чынам: пралог – экспазіцыя – завязка – развіццё дзеяння – кульмінацыя – спад дзеяння – развязка – эпілог.

2. Прасцейшая іерархічна-структурная сюжэталогічная мадэль выглядае наступным чынам: фавула (фавульная схема як яе скарачаны варыянт) – сюжэт (сюжэтная схема як яго скарачаны варыянт) – матыў (падзея, сітуацыя, калізія).

3. Сюжэтная лінія выконвае функцыю сюжэта, калі твор уключае толькі адну сюжэтную лінію, і з'яўляецца асобным структурным кампанентам паміж сюжэтам і матывам, калі твор уключае некалькі сюжэтных ліній.

4. Матыў – гэта найдрабнейшая адзінка сюжэта, якая, у сваю чаргу, мае складаную структуру сэнсавага парадку, абумоўленую канкрэтным ужываннем ў тэксце (слоўнае значэнне і значэнне, якое вызначаецца ў кантэксце).

5. Матывам можа з'яўляцца падзея, сітуацыя, калізія незалежна ад іх паўтаральнасці (у якасці структурнага кампанента твора). У некаторых выпадках функцыянальна бліжэй да матыва можа стаць нават сюжэт вядомай гісторыі (вядомая сюжэтная схема ці мадэль, пераасэнсаваная аўтарам і пададзеная у новым кантэксце).

6. Мэтазгодна вылучаць матывы свабодныя і звязаныя, дынамічныя і статычныя, а таксама вандроўныя. Свабодны паўтаральны матыв называюць лейтматывам.

7. Даследаванне рэалізацыі вандроўных матываў у канкрэтным мастацкім творы паказвае двухчленную структуру матыва (аспект традыцыйны і аспект наватарскі).

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Muller, G.H. The McGraw-Hill Introduction to Literature / G.H. Muller, J.A. Williams. – McGraw-Hill, Inc., 1995. – 1148 p.

2. Аристотель. Об искусстве поэзии / Аристотель ; пер. В.Г. Апеллерота. – М. : Гос. изд-во худ. лит., 1957. – 183 с.

3. Веселовский, А.Н. Историческая поэтика / А.Н. Веселовский. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 648 с.

4. Томашевский, Б.В. Теория литературы. Поэтика : учеб. пособие / Б.В. Томашевский. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 334 с.

5. Литературный энциклопедический словарь ; под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева ; редкол.: Л.Г. Андреев [и др.]. – М. : Сов. энцикл., 1987. – 752 с.

6. Słownik terminów literackich / M. Głowiński [i in.] ; pod red. J. Sławińskiego. – Polska (Wrocław, Warszawa, Kraków) : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2008. – 706 s.

7. Рагойша, В. Тэорыя літаратуры ў тэрмінах : дапаможнік / В. Рагойша. – Мінск : Беларус. энцыкл., 2001. – 384 с.

8. Уэллек, Р. Теория литературы / Р. Уэллек, О. Уоррен ; пер. А. Зверевой [и др.]. – М. : Прогресс, 1978. – 328 с.

9. Введение в литературоведение : учеб. пособие для филолог. специальностей ун-тов и пед. ин-тов / Г.Н. Пospelов, В.Е. Хализев и др. ; под ред. Г.Н. Пospelова. – М. : Высшая школа, 1976. – 422 с.

10. Теория литературы : учеб. пособие для вузов : в 2 т. / под ред. Н.Д. Тamarченко. – М. : Академия, 2004. – Т. 1 : Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика / Н.Д. Тamarченко, В.И. Тюпа, С.Н. Бройтман. – 512 с.

Kavalchuk V.M. Plotological Endostructure of the Prose

The article deals with the analysis of plotological structure of the prose (plotology means knowledge about plot and its different elements). The author goes from certain well known literary concepts to common classification, which can be used in following literary analytic works. The researcher also suggests such new literary terms, which helps to separate different aspects of the plotological knowledge, as «plotological endostructure», «plotological exostructure», «linear-structural model of the plotological construction», «hierarchically-structural model of the plotological construction».

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.01.2012

УДК 821. 161.1-3

*Л.В. Скибицкая***МИРООБРАЗ НОВЕЛЛИСТИКИ А. ПЛАТОНОВА**

В статье исследован миропонимание (термин Я.О. Зунделовича) рассказов А. Платонова. Структура рассказов писателя, соотношение между деталями произведения и его художественной системой рассматриваются как проекция миропонимания. Автор статьи констатирует значительную роль малых повествовательных форм в жанровой системе А. Платонова, мотивируя обращение писателя к данным жанрам литературными и экстралитературными факторами. В рассказах А. Платонова выявлены онтологические константы, детерминированные спецификой идейно-эстетических поисков прозаика. Центром художественного мира новеллистики писателя выступает образ Души, который определяет динамику жанрово-стилевых решений автора в рассказах разных лет. Если в ранних произведениях ведущим является мотив преобразования жизни посредством научно-технических прорывов, то в зрелом возрасте писатель утверждает мысль о необходимости одухотворенного действия, в котором бы соединились мысль и душа. Духовный способ познания осмысливается в мире новеллистики Платонова как гносеологический акт.

Анализ творчества выдающегося русского прозаика А. Платонова позволяет констатировать значительную роль малых повествовательных форм в его жанровой системе: на протяжении всей писательской жизни автор обращался к малому жанру, диагностируя при его помощи болевые точки современной действительности, с одной стороны; с другой – выявляя опорные пункты в своей идейно-эстетической концепции. Роман и повесть также представлены в художественном мире писателя, однако жанровая тенденция очевидна как в качественном, так и в количественном аспектах и состоит в преобладании малых эпических форм. Актуальность темы данной статьи состоит в том, что исследование новеллистики писателя в указанном направлении не получило системно-комплексного осмысления в научных работах по творчеству А. Платонова.

Важнейший фактор доминирования малых повествовательных форм в многогранном писательском мире Платонова – социокультурные условия, связанные с постоянной сменой культурных, этических, эстетических приоритетов. Жанр рассказа и других малых форм активизируется в подобные периоды, не случайно в 1920–30-е гг. в русскую литературу пришла целая плеяда рассказчиков, каждый из них предложил оригинальную «версию» малой формы. Однако даже среди таких ярких индивидуальностей, как М. Шолохов, Ю. Олеся, И. Бабель, М. Зощенко, многих других, Платонов уверенно занял свою нишу, поражая современников необычным слогом, глубиной мысли, своеобразными жанровыми экспериментами.

Платонов заявляет о себе в печати вначале как автор научных работ, что обусловлено его профессией (инженер) и технократическими идеалами («Электрификация», 1921 г.), затем переходит к сочинению стихотворений, издав в 1922 г. сборник «Голубая глубина». Такой синтез «стихов и прозы» для Платонова показателен: оксюморон является основным структурообразующим принципом его поэтики. Отсюда причудливые образы, которые сложно традиционно интерпретировать и даже воспринимать («сокровенный человек»). Между тем для самого автора разрыва между «стихом» и «прозой» не существовало, о чем свидетельствуют факты его биографии. Так, после удачного литературного дебюта он осваивает профессию инженера-мелиоратора, под его руководством реально улучшается жизнь людей в Воронежской губернии. Правда слова, таким образом, подтверждалась правдой поступка. Для Платонова в слове воплотится прежде всего действенная сила, преобразующая мир и человека. В этом он сходен с Н.В. Гоголем, понимавшим литературу как житиетворчество. Как и у Гоголя, у Платонова было немало сложностей с реализацией своей жизненной программы. Эти сложности выразительно демонстрируют рассказы писателя, рассмотрение которых в эволю-

ционном плане позволяет выявить ведущую смыслообразующую тенденцию его эстетической системы, воплощенной в малой повествовательной форме.

Начальный этап в новеллистике писателя – научно-фантастические рассказы «В звездной пустыне», «Маркун», «Потомки солнца», др., в которых представлен герой-мыслитель, стремящийся материализовать мысль, чтобы мир вокруг преобразовался силой этой мысли. В рассказе «Потомки солнца» отражена важная для понимания авторской концепции жизни идея – о необходимости соединения «слова» («мысли») и «души». Эта идея рождается в результате трагического потрясения, когда рационалист, изобретатель (человек мысли) Вогулов придет к осознанию важности души и убеждению, что «единственно, что нужно человеку, – душа другого человека...» [1]. Важны революционные проекты, научно-технические «прорывы», но только в соединении с душевными движениями. Этот герой утратил свою душу («Душа в нем истребила сама себя»), а единственное, на что способен человек без Души – «разметать вселенную без страха и без жалости» [1]. Разрыв между Душой и Мыслью – причина драм и трагедий героев ранних рассказов Платонова.

Второй этап (рассказы «Песчаная учительница», «Юшка» и др., созданные в конце 1920-х гг.) озаглавлен авторским поиском онтологической сцепки «мысль – душа». Так, «Песчаная учительница» – это повествование о душе, что, соединившись с мыслью, оказалась способна преобразовать пустыню в цветущую жизнь. Основное художественное решение, использованное Платоновым, – реализация оксюморона «цветущая пустыня». Героине удалось то, к чему стремился и Вогулов, но ее душа прониклась болью за все человечество, оттого и устояла перед жизненными испытаниями.

Подобная мысль лежит в основе рассказа «Юшка», во многом близкого предыдущему по тематике. Юродивый Юшка оказался мудрее обычных людей, занятых сиюминутными делами, забывших главное в человеческих отношениях. В этом рассказе у Платонова появится выразительная метафора, обозначающая состояние катастрофичности бытия человека – «слепое сердце». Это сочетание Юшка адресует людям, что постоянно обижали его, не умея выразить душевный порыв по-другому.

Мария Никифоровна и Юшка осознают свое существование в дарении людям теплоты «душ» и «мыслей», интуитивно постигают «надобность» жизни, ее высокий смысл. Ко времени создания этих произведений и сам Платонов был уверен в том, что таким должен быть путь преобразования мира.

Однако к 1930-м гг., наблюдая окружающую действительность, не видя отклика на свое слово в сердцах и поступках людей, Платонов отходит от ненавязчивой проповеди добра и любви, использует арсенал комического освоения мира. Появляются его знаменитый рассказ «Усомнившийся Макар», чуть раньше – «Государственный житель» и ряд других.

По сравнению с «Усомнившимся Макаром», который вызвал шквал негативной критики в адрес автора, рассказ «Государственный житель» прошел незамеченным (как, к слову, и в большинстве литературно-критических работ о творчестве Платонова). В произведении нет той «спрямленной» авторской позиции и остроты сатирического письма, как в «Усомнившемся Макаре», однако для понимания авторской концепции он чрезвычайно важен. Платонов анализирует в рассказе механизм подмены истинных ценностей ценностями искусственно создаваемыми, насаждаемыми в сознание людей. Объектом художественного исследования становится душа человека и перемены, которые в ней произошли под воздействием внешних событий. Обратим внимание на заголовочный комплекс, в котором проявляется авторская точка зрения: сочетание «государственный житель» явно ироническое, ибо сочетает два понятия неравноценных.

В центре повествования – пожилой человек по имени Петр Евсеевич Веретенников. Его дни проходят в заботах о поддержании порядка в государстве. Здесь нет иронии, скорее, добродушная усмешка над тем, как комично утилитарен Веретенников в своих мыслях. В его словаре доминирует понятие «пользы». Вот характерный эпизод: на обычном пути следования встретился герою землемер, спавший в межевой канаве. Петр Евсеевич констатирует, что это человек, «ослабевший от землеустройства» [2, с. 371]. Веретенников нарвал травы, сделал из нее подобие подушки и подложил под голову землемера: «отдыхать на мягкой траве ему уже было лучше» [2, с. 371]. Совершая это, безусловно, доброе дело, Петр Евсеевич беспокоится не о человеке, а о государстве: «Он (землемер. – Л.С.) глубже поспит и точнее измерит землю, – с этим чувством своего полезного участия Петр Евсеевич пошел к следующим делам» [2, с. 371]. Главный критерий, согласно которому Веретенников оценивает окружающую жизнь и людей, – польза для государства. Но в то же время он – поэт, способный «волноваться за паровоз», «с сочувствием помощи вообразить мучение машины, гнетущей вперед и на гору косность осадистого веса» [2, с. 371].

Герой не отделяет себя от государства, зато отделяет от себя других людей: мы (государство и Веретенников) и народ. Вера Петра Евсеевича в «автоматическую» государственную помощь постепенно насыщается автором ироническими красками: например, когда Веретенников советует жителям Козьмы пить дождевую воду, дожидаясь, пока появится государственный колодезь. Характерно, как герой верно понимает государство («...именно в государстве хранится жизнь живущих и погибших людей» [2, с. 374]), но делает неверный вывод о том, что и заботиться надо о государстве, а не о человеке. Этот вывод привел его к ироикомическому поступку: на вокзале Петр Евсеевич увидел, как мальчик летом (!) топил печку казенными дровами. Усмотрев в этом непорядок, Веретенников не мог найти ему логическое (государственное) объяснение. Нарушитель разъяснил сам: чтобы не вывозить дрова, их легче сжечь, что ему и поручили сделать, а за это разрешили ночевать на станции.

Мальчик попросил у Веретенникова две копейки. Старик обеспокоился новым вопросом: его волнуют не две копейки (то, что насущно для мальчика), а глобальная проблема (совершенно мальчику неинтересная) – место, «которое занимал этот мальчик в государстве: необходим ли он? Такая мысль уже начинала мучить Петра Евсеевича» [2, с. 378]. Несоответствие мыслей и нужд частного (мальчик) и государственного (Веретенников) человека затем будет вновь актуализировано Платоновым в «Усомнившемся Макаре», только на более обобщенном уровне.

Мальчик рассказал старику о своей жизни: мать отправила сына «куда-нибудь» от голода, чтоб «не страдал с ними» (с нею и сестрами-девками, которые едят одну картошку). И вот теперь мальчик ездит по городам России, работы ему не дают, потому что маленький. По сути, в бесхитростном рассказе мальчика отражена несчастная доля многих маленьких жителей государства. Веретенников спрашивает у мальчика: «Что ты будешь делать теперь?.. Тебе надо жить и ожидать, пока государство на тебя оглянется» [2, с. 378]. Гораздо более здраво отвечает мальчик, что ждать ему нельзя, а то умрет, ведь зима скоро (совет пить дождевую воду тут не пригодился). Тогда Веретенников отправляет его домой к матери, а в ответ слышит: «Там есть нечего, сестер много, – они рябые, их мужики замуж не берут» [2, с. 378]. Старик видит в рассказе мальчика отступление от норм жизни государства и полагает, что он справедливо наказан. «А раз вы не хотите жить по государству, – вот и ходите по железным дорогам. Сами во всем виноваты – так пойдите матери и скажите! Какие же я тебе две копейки после этого дам? Никогда не дам! Надо, гражданин, оспу вовремя прививать, чтоб потом не шататься по путям и не ездить бесплатно в поездах!» [2, с. 379].

Финальный эпизод побуждает по-другому оценить категоричный ответ старого человека: дома Веретенников нашел повестку, согласно которой он должен явиться для перерегистрации на биржу труда (это косвенное объяснение тому, почему мальчик не получил деньги). В завершающей рассказ фразе «...там Петр Евсеевич состоял безработным по союзу совторгслужащих и любил туда являться, чувствуя себя служащим государству в этом учреждении» [2, с. 379] автор подчеркнул абсурдность действий и поступков Веретенникова – безработного, служащего государству. Платонов вскользь дает несколько штрихов, которые приглушают комическое в характере персонажа, ослабляют иронию, добавляют авторского сочувствия. Веретенников страдает за все на свете, даже за воздух, потому что он не способствует пользе государства, в котором воплощено для героя идеальное начало. Без этой заботы «тяжесть жизни» была бы невыносима.

После опубликования в 1931 г. «бедняцкой хроники» «Впрок» в жизни писателя вновь наступила полоса отчуждения: его практически перестали печатать. Платонов начинает переосмысливать сконструированный им способ преобразования мира: и научные проекты (фантастические рассказы), и ненавязчивая притчевость рассказов 1920-х гг., и сатира оказались недейственными путями изменения мира. Писатель обращается к частным аспектам человеческой жизни, к сфере чувств, к теме любви. В рассказах «Фро», «Река Потудань», «Возвращение» на первый план выдвигается мотив душевных движений, рождающий особый лиризм повествования. В центре внимания писателя оказываются преимущественно женские образы, с которыми связаны изменения в авторском мирообразе. Женщина у Платонова интуитивно постигает онтологические константы, на которых держится ее мир и мироздание.

В рассказе «Фро» Платонов создает ситуацию, типологически сходную с рассказом «Душечка» А.П. Чехова, однако акценты расставлены им совершенно по-другому. Как и Душечка, Фро полностью растворяется в любимом, не мыслит своего существования без каждодневного присутствия мужа в своей жизни. Только любимый человек наполняет жизнь Фроси смыслом, в его присутствии она начинает понимать, даже чувствовать все эти механизмы, о которых с таким воодушевлением говорит ее муж. Она тоскует по нему, очень похожему на ранних платоновских героев-изобретателей: где-то на далеком Востоке муж Фроси строит коммунизм.

Мысли Фроси, особенно по сравнению с глобальными проектами ее мужа, кажутся приземленными, утилитарными, даже пошлыми, на первый взгляд. Однако Платонов, поставив в один ряд естественную тоску Фроси о ребенке и масштабные проекты мужа, мечтающего изменить, улучшить жизнь человечества и не находящего времени для одного человека, остается на стороне женщины. Ибо к этому времени в сознании автора выкристаллизовалась мысль о том, что человек – отдельная личность – имеет право на счастье сейчас, сегодня, а не в отдаленном или далеком будущем: «Ни одно сердце не терпит отлагательства, оно болит, оно точно ничему не верит... Фрося хотела, чтобы у нее народились дети, она их будет воспитывать, они вырастут и доделают дело своего отца, дело коммунизма и науки. Федор в страсти воображения шептал Фросе слова о таинственных силах природы, которые дадут богатство человечеству, о коренном изменении жалкой души человека...» [3, с. 257]. Как видим, горизонты мыслей любящих людей то смыкаются, то расходятся, но важнее все же то, чего хочет сердце – чего хочет Фрося. А хочет она продолжения жизни, души родного человека рядом.

О любви написан и другой рассказ Платонова – «Река Потудань». В этом произведении Платонов продолжит исследовать феномен любви, его разнообразные грани. Так, рассказывая о встрече сына, вернувшегося с войны, и отца, который много спал, чтобы избыть тоску по сыну, Платонов заостряет внимание читателя не на словах (они не могут передать состояние героев), а на жестах, которые точнее отражают душевный мир родных людей. «Никита встал перед отцом, он был теперь выше его головы на пол-

торы. Старик молчал около сына в скромном недоумении своей любви к нему. Никита положил руку на голову отца и привлек его к себе на грудь. Старый человек прислонился к сыну и начал часто, глубоко дышать, словно он пришел к своему отдыху» [3, с. 220].

Любовь мужчины и женщины осмысливается Платоновым с тончайшим тактом, поскольку он касается самых острых моментов взаимоотношений между полами. То, что Никита и Люба любят друг друга, не вызывает сомнений. Но их чувство уподоблено реке Потудань, словно ожидающей весеннего разлива, но все еще томящейся под ледяной коркой, оттого «подо льдом» бушуют волны, грозящие в одночасье затопить берега.

Никита от силы своего чувства к Любе стал слабым – вновь мы сталкиваемся с платоновским оксюмороном. Эту мысль выразит Люба: «Как он жалок и слаб от любви ко мне! – думала Люба в кровати. – Как он мил и дорог мне, и пусть я буду с ним вечной девушкой!.. Я протерплю. А может – когда-нибудь он станет любить меня меньше, и тогда будет сильным человеком!» [3, с. 233]. В рассказе утверждается, на первый взгляд, парадоксальная мысль: сила любви – в ее слабости. Когда Никита обрел мужскую силу, он не стал любить Любу больше, потому что душа его и так была полна любовью. Что в таком случае есть любовь? В мире Платонова это акт познания мира, гносеологическая категория, в которой проступают два ведущих понятия – душа и мысль. Герои много думают, пытаются понять движения души друг друга, и только когда происходит слияние душ, любовь обретает желанную форму. Подобное толкование любви приходит к Платонову в зрелом возрасте, когда произойдут многочисленные драмы личного и общественного характера, побудившие автора к пересмотру прежнего взгляда на отношения между мужчиной и женщиной и шире – между людьми.

В современном литературоведении смена эстетических приоритетов в историко-культурном процессе второй половины XX в. связывается обычно с шолоховским рассказом «Судьба человека», который интерпретируется как поворотный момент в художественном освоении военной темы. Однако начало этого поворота – в рассказе Платонова «Возвращение», где автор продолжил осмысливать тему частных человеческих отношений, но ввел эту тему в контекст войны. Опубликованный в 1946 г. рассказ открыл новый аспект военной тематики: Платонов впервые показал, что война, даже закончившись, продолжает определять жизнь людей, разрушая, выхолащивая их сердца и души. Процесс «возвращения» с войны осмысливается Платоновым в том же ракурсе, что и Шолоховым в рассказе «Судьба человека», появившемся в печати в 1956–1957 г. «Глаза, полные смертной тоски», у Андрея Соколова и «застывшее сердце» Алексея Иванова – явления одного ряда: они обусловлены страшным опытом войны. В данном повествовании образуется сложный смысловой ряд: «застывшая душа», «отогреться душой», «обнаженное сердце», иллюстрирующий константы мирообраза Платонова.

Последнее произведение писателя осмысливается как завещание, как квинтэссенция его прежних эстетических, этических, мировоззренческих поисков. В случае Платонова следует добавить: гносеологических поисков, отражающих сущность творчества этого писателя. В 1950 г., незадолго до смерти, Платонов пишет небольшой текст «Неизвестный цветок».

Влияние фольклорной поэтики и эстетики на это произведение очевидно, не требует дополнительных пояснений. Мы коснемся лишь авторской жанровой маркировки текста. Жанр произведения обозначен автором как «сказка-быль» – привычное платоновское оксюморонное сочетание, потому что «быль» и «сказка» – антонимы, по крайней мере в фольклорной прозе. Так, сказочная и несказочная модели устной прозы разграничиваются по характеру вымысла: мировоззренческий – в несказочном повествовании, сознательный – в сказке. Конечно, устная природа бытовая фольклорных текстов часто приводила к контаминации сказочных и несказочных сюжетов, однако в сознании создателей подобных произведений мировоззренческая или сознательная установ-

ка на вымысел чётко осознала. Платонов использует жанровое определение «сказка-быль» не случайно: ресурсов сказочного жанра оказывается недостаточно для того, чтобы подчеркнуть важность реализуемого автором мирообраза. Термин «быль» должен пробудить в читателе более осознанное восприятие текста, побудить его искать сокровенный смысл в авторском сочетании. Незатейливое повествование о встрече цветка, способного расти только в каменистой почве, и реальной девочки из пионерского лагеря представляет собой инвариант авторского мирообраза. Сказочная формульность (начало «Жил на свете маленький цветок...», мотив встречи, характерный для сказочного жанра), упрощенность сказочной модели повествования в целом используются автором для постановки онтологической проблемы о сущности красоты. Важный для Платонова вопрос (если иметь в виду, что данный текст, по словам вдовы, своеобразное завещание писателя) решается на том органичном материале, который позволяет высветить, кристаллизовать суть изображаемого.

Ключевая в рассказе – сцена диалога девочки и цветка: «Она села на землю возле цветка и спросила его:

– Отчего ты такой?

– Не знаю, – ответил цветок.

– А отчего ты на других непохожий? <...>

– Оттого, что мне трудно...» [3, с. 354]. Ответы цветка – проекция авторского познания мира: Платонов тоже был «непохожий» ни на кого, а трудности только закаляли его талант, побуждали находить смысл и цель жизни в противостоянии бездуховности в любых ее проявлениях.

Девочка приводит пионеров, чтобы удобрить каменистую почву, чтобы облегчить жизнь прекрасному цветку для дальнейшего его существования – это все та же заветная платоновская идея переустройства человечества и природы. Однако как необычно она решается автором в данном произведении. Когда через лето девочка пришла проведать цветок, то она увидела результаты своих трудов: вместо каменистой почвы везде росли травы, благоухали прекрасные цветы, только вот того цветка, ради которого девочка трудилась, не было. Однако чуть поодаль Даша увидела новый цветок – такой же, как прежний, но еще прекраснее. «Цветок этот рос из середины стеснившихся камней; он был живой и терпеливый, как его отец, и еще сильнее отца, потому что он жил в камне» [3, с. 355]. В этом рассказе Платонов утверждает мысль о сущности истинной красоты: она рождается в непрерывном преодолении препятствий, в духовном аскетизме. Только через преодоление душа постигает смысл своего существования и общих законов мира. К такому выводу пришел писатель, стремящийся изменить окружающий мир, сделать его лучше при помощи слова, устранить разрыв между душой и мыслью.

В записных книжках Платонова есть запись: «Искусство заключается в том, чтобы посредством наипростейших средств выразить наисложнейшее. Оно – высшая форма экономии» [2, с. 700]. Именно в «малой» форме («простота», «экономия») Платонов смог выразить «большое» содержание. В рассказах определялись векторы эволюции, ключевые образы художественного мира писателя.

Центром художественного мира новеллистики писателя выступает образ Души, который определяет динамику жанрово-стилевых решений автора в рассказах разных лет. Если в ранних произведениях ведущим является мотив преобразования жизни посредством научно-технических прорывов, то в зрелом возрасте писатель утверждает мысль о необходимости одухотворенного действия, в котором бы соединились мысль и душа. Духовный способ познания осмысливается в мире новеллистики Платонова как гносеологический акт.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРЫ

1. Платонов, А. Потомки солнца / А. Платонов // bookZ.ru: электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://bookz.ru/authors/platonov-andrei/platoa19/1-platoa19.html>. – Дата доступа : 15.09.2013.
2. Платонов, А. Государственный житель : проза, ранние соч., письма / А. Платонов ; сост. М.А. Платоновой. – Минск : Маст. літ., 1990. – 702 с.
3. Платонов, А. Избранное / А. Платонов ; сост., авт. предисл., коммент. Н.Г. Полтавцева. – М. : Просвещение, 1989. – 368 с.

Skibitskaya L. Miroobraz in the Narrative prose of A. Platonov

Miroobraz (the term of Ya.O. Zundelovich) of A. Platonov's stories is investigated in the article. The structure of the writer's short stories, the relationship between the parts of the work and its art system are considered as a projection of "miroobraz". The author of the article noted the important role of the small narrative forms in A. Platonov's genre system and motivated the appeal to these genres with literary and extra literary factors. In A. Platonov's stories the ontological constants are identified and determined by specifics of ideological and esthetic searches of the prose. The image of the Soul is the center of the world of the writer's narrative prose. It defines the dynamics of the genre and style decisions of the author in stories over the years. The motive of transformation of life by means of scientific and technical openings is the leading his early works. At mature age the writer says about the need of inspired action in which the thought and soul would unite. The spiritual way of experience is comprehended as the gnoseological act in the world of the A. Platonov's narrative prose.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.09.2013

УДК 821.161.1 – 3 (092)

А. Ф. Березко**ИСПОВЕДАЛЬНАЯ ПРОЗА О. БЕРГГОЛЬЦ**

На основе текстуального анализа основных идейно-художественных уровней «Дневника» О. Берггольц в статье исследуются особенности поэтики исповедальной прозы. Путем осмысления духовно-биографического опыта автора раскрывается концепция творчества О. Берггольц. Душевная дисгармония, которая становится следствием внутреннего раскола личности в тоталитарном обществе, является основной причиной обращения поэтессы к исповедальной прозе. Дневник О. Берггольц занимает особое место в пространстве исповедальной прозы, давая наглядное представление о путях развития данной жанровой модификации в русской литературе середины XX века.

Введение

В 1949 г. О. Берггольц запишет у себя в дневнике: «Жизненной миссии своей выполнить мне не удастся – не удастся написать того, что хочу: и за эту-то несчастную тетрадочку дрожу – даже здесь» [1, с. 147]. В этой короткой фразе – катастрофа человека, в тридцать девять лет окончательно разочаровавшегося в жизни. На долгие годы причина душевной драмы О. Берггольц, как и сам факт ее присутствия, были надежно скрыты от посторонних глаз в архивах спецслужб. Пролить свет на трагические страницы жизни «ленинградской Мадонны» в настоящее время позволяет запретный дневник поэтессы, впервые вышедший в свет отдельным изданием в 2010 г.

О безусловном доверии к данному источнику биографии О. Берггольц можно говорить определенно, без сомнений, поскольку ее дневник – это совершенный образец жанра, обжигающий своей откровенностью и глубиной авторского самораскрытия. Именно эти особенности жанра дневника становятся тем необходимым условием, позволяющим на его основе возникнуть особой жанровой модификации документально/мемуарно-(авто)биографической прозы – исповеди. Как и всякая жанровая модификация, исповедь обладает набором дифференциальных черт, к числу которых относятся: форма повествования от первого лица, максимально возможное в литературе сокращение дистанции между автором и главным героем, установка на полную искренность со стороны говорящего, его глубочайшая саморефлексия, акцент на внутренних событиях жизни автора (история души), фрагментарность в освещении своего существования, сюжетная ослабленность, пафос самообвинения, наличие адресата, дидактическая направленность текста, наличие сверхлитературной задачи, особые психологические предпосылки обращения к данной жанровой модификации.

В истории литературной исповеди встречаются разные целеустановки обращения авторов к данной жанровой модификации. Однако в большинстве случаев классическая исповедь в литературе – это произведение, отличающееся установкой на полную авторскую откровенность. Как справедливо отмечает А. Горячева, «жанр исповеди на сегодняшний день – это единственный возможный, последний, не обесценивший еще сам себя, прозаический жанр» [2]. Уточним лишь, что данная мысль, верная по своей сути, едва ли применима к постмодернистской литературе, представители которой в целях эпатажа публики меньше всего заботятся о сохранении жанровой «чистоты» исповеди.

Цель данного исследования – проанализировать специфику воплощения духовно-биографического опыта О. Берггольц в дневнике 1939–1942 гг., для которого характерно предельное самораскрытие автора, приобретающее исповедальный характер.

Если обратиться к основным вехам творческого пути О. Берггольц, то перед нами предстает достаточно типичный портрет преуспевающей советской поэтессы: в че-

тырнадцать лет в стенгазете «Красный ткач» опубликовано первое стихотворение «Ленин», за которым последовали новые с такими же красноречивыми названиями («Песня о знамени» и др.); участие в деятельности литературной группы «Смена», входящей в состав Ленинградской ассоциации пролетарских писателей; знакомство с М. Горьким, который высоко оценил талант начинающего автора; принятие в 1934 г. в Союз Советских писателей. К 1936 г. О. Берггольц – известная поэтесса, автор множества книг: «Зима–лето–попугай» (1930 г.), «Глубинка. Казахстанские рассказы-очерки» (1932 г.), «Стихотворения» (1934 г.), «Книга песен. Стихотворения» (1936 г.). В это время О. Берггольц избавлена от внутренних противоречий. Своим творчеством она приветствует коммунистический миропорядок.

Спокойное течение жизни прерывается в трагическом для советской истории 1937 г. За «связь с врагом народа» Б. Корниловым (первый муж поэтессы) О. Берггольц исключена из кандидатов в члены ВКП(б) и Союза писателей, а в ночь с 13 на 14 декабря 1938 г. по сфабрикованному делу арестована как участница контрреволюционной деятельности. «Я провела в тюрьме 171 день», – запишет в дневнике О. Берггольц на двенадцатый день после освобождения [1, с. 29]. Именно с этого дня (15 июля 1939 г.) она начнет вести свой тайный дневник, отличающийся открытой исповедальностью. Пребывание в тюрьме лишит О. Берггольц внутреннего покоя, внесет в ее жизнь раскол. Дневник станет отдушиной, где поэтесса сможет оставаться самой собой: не лгать и не лицемерить. Параллельно, с постоянными цензурными затруднениями, будет продолжаться официальное творчество, отвечающее господствующей идеологии.

В 1939 г. О. Берггольц приступает к работе над книгой «Дневные звезды» – «открытым дневником», где «смешается прошлое, настоящее и будущее» [3, с. 45]. По замыслу автора, она должна была стать ее самой заветной, «Главной книгой». На страницах «Дневных звезд» поэтесса неоднократно рассуждает о так называемой «Главной книге», предлагая ее теоретическое обоснование. В жанровом отношении контуры книги весьма размыты, но содержательный аспект определен четко: «Писатель может не знать заранее, в какой форме она воплотится – в поэме ли, в стихах ли, в романе, в воспоминаниях ли, но твердо знает, чем она будет по главной сути своей: знает, что стержнем ее будет он сам, его жизнь, и в первую очередь жизнь его души, путь его совести, становление его сознания – и все это неотделимо от жизни народа» [3, с. 18]. Личное, индивидуальное в ней должно быть неотделимо от жизни всеобщей, что, по мнению О. Берггольц, снимает «нелепое противопоставление исповеди и проповеди» [3, с. 19], так как «коммунистическая пропаганда-проповедь в таких книгах – это прежде всего действенная передача личного душевного и жизненного опыта, приобретенного в общенародной борьбе за создание нового, справедливого общества...» [3, с. 20]. Идеальным текстом-ориентиром для «Главной книги» в предшествующей литературе для О. Берггольц представляются «Былое и думы» А. Герцена: «В представлении моем она ближе всего подходит... к «Былому и думам», гениальному роману о человеческом духе...» [3, с. 21]. В запретном дневнике писательница развивает эту мысль: «Боже мой, для того чтобы писать то, что я задумала, то, что мы все пережили, надо обладать герценовской широтой, глубиной и свободой мысли...» [1, с. 49].

В «Дневных звездах» О. Берггольц стремится предстать в облике идеального советского писателя, который в первую очередь заботится о воспитании коммунистического мировоззрения читателя. Поэтому так часто на ее страницах можно встретить безупречные для социалистического субъекта мысли: «Мы верны зову Партии: помнить, знать и писать о нашей жизни, о нашем советском человеке, о его душе – всю правду и только правду» [3, с. 45]; «И это дает мне до сих пор силы... жить всем существом – это вера в то, что я не нарушила своей давней, отроческой клятвы, сознание, что я принадлежу к Партии, сплавленной с именем Ленина...» [3, с. 65].

Абсолютно иной взгляд на природу «Главной книги» отражен в запретном дневнике – потрясающем человеческом дневнике, где поэтесса имела возможность говорить от своего имени, говорить на пределе искренности. В нем О. Берггольц руководствуется уже не коммунистической идеологией, а категорическим императивом совести, позволяющим объективно осмыслить трагедию художника слова в советском обществе: «Ну, а вывод-то какой мне сделать – в романе, чему учить людей-то? <...> А как же писать о субъекте сознания, выключив самое главное – последние два-три года, т. е. тюрьму? Вот и выходит, что «без тюрьмы» нельзя и с «тюрьмой» нельзя... уже по причинам «запечатанности». А последние годы – самое сильное, самое трагичное, что прожило наше поколение, я же не только по себе это знаю» [1, с. 32]. «Я задыхаюсь в том всеоблакивающем, душном тумане лицемерия и лжи, который царит в нашей жизни, и это-то и называют социализмом!!» [1, с. 41].

Задача изображения человеком самого себя, являясь сложнейшей проблемой не только литературы, но и всего искусства в целом, в исповеди приобретает особую актуальность. Причиной этого является присущее человеку самолюбие, нежелание выставлять себя в неприглядном виде на суд публики. Вероятно, для многих писателей эта проблема становилась камнем преткновения при реализации замысла по написанию собственной литературной исповеди. Содержание запретного дневника, где отражены многие личные тайны О. Берггольц, давать оценку которым мы не имеем никакого морального права, свидетельствует о том, что эта трудность была преодолена автором. Однако в советскую эпоху перед писателем-исповедником неминуемо вставала иная преграда, в меньшей степени зависящая от особенностей его человеческой природы. Тоталитарный режим, ежеминутно грозящий человеку серьезной опасностью, порождал в душе автора своеобразную внутреннюю цензуру, заставляя его постоянно оглядываться, держать в уме возможного читателя, в первую очередь недоброжелательного. Все вышесказанное сковывало исповедника, оказывало существенное влияние на степень его искренности. На преодоление этого идеологического препятствия внутренне настраивает себя О. Берггольц, по-доброму завидуя писателям XIX в.: «Читаю Герцена с томящей завистью к людям его типа и XIX в. О, как они были свободны. Как широки и чисты! А я даже здесь, в дневнике (стыдно признаться), не записываю моих размышлений только потому, что мысль: «Это будет читать следователь» преследует меня. Тайна записанного сердца нарушена. <...> И что бы я ни писала теперь, так и кажется мне – вот это и это будет подчеркнуто тем же красным карандашом, со специальной целью – обвинить, очернить и законопатить, – и я спешу приписать что-нибудь объяснительное – «для следователя» – или руки опускаю, и молчишь, не предашь бумаге самое болевшее, самое неясное для себя» [1, с. 35–36].

Два дневника – «Дневные звезды» и запретный дневник. Один для печати, другой – для себя, без малейшей надежды на публикацию. Между ними пропасть в плане искренности, внутренней правды человека с самим собой, что еще раз доказывает: дневник дневнику рознь, а механическое зачисление дневника в разряд исповедальной прозы – неправомерно. Уж не поэтому ли в финале «Дневных звезд» – произведения, изначально задумывающегося как та самая «Главная книга» – в подтексте звучат нотки сожаления, творческой неудачи, надежды досказать невысказанное: «И если вы увидите хоть часть себя, хоть часть своего пути, – значит, вы увидели дневные звезды, значит, они зажглись во мне, они будут все разгораться в Главной книге, которая всегда впереди...» [3, с. 95].

Завершив в 1959 г. работу над первой частью «Дневных звезд», О. Берггольц сразу же готовит материалы ко второй, мечтая создать подлинную «Главную книгу», где не будет запретных тем: «Но если я не расскажу о жизни и переживаниях моего поколения в 1937–1938 гг. – значит, я не расскажу главного и все предыдущее – описание

детства, зов революции, Ленин, вступление в комсомол и партию, и все последующее – война, блокада, сегодняшняя моя жизнь – будет почти обесценено» [4, с. 162].

Запретный дневник фиксирует состояние души О. Берггольц в переломный момент ее жизни. Нахождение в тюрьме становится для нее той точкой невозврата, после которой ложность прежних убеждений, бесцельно растроченные годы начинают осознаваться особенно напряженно и болезненно: «Все или почти все до тюрьмы казалось ясным: все было уложено в стройную систему, а теперь все перебуравлено, многое поменялось местами, многое переоценено» [1, с. 31]. «Блокадная муза» переживает глубочайший духовный кризис. Она не может забыть того ужаса, не может вернуться к прежней жизни. На протяжении многих месяцев О. Берггольц вновь и вновь возвращается к этим событиям практически в каждой из своих записей: «Я еще не вернулась оттуда, очевидно, еще не поняла всего...» [3, с. 29]; «Все еще почти каждую ночь снятся тюрьма, арест, допросы» [3, с. 29]; «Да, я еще не вернулась оттуда. <...> Все отзывается тюрьмой – стихи, события, разговоры с людьми. Она стоит между мной и жизнью...» [3, с. 30]. Дневниковые записи демонстрируют растерянность автора. У человека словно выбили почву из-под ног. Дневник принимает вид сверхчувствительного барометра души поэтессы, где сухая констатация фактов внутренней жизни сменяется вспышками вполне обоснованного гнева: «Да, но зачем все-таки подвергали меня все той же муке?! <...> И это безмерное, безграничное, дикое человеческое страдание, в котором тонULO мое страдание, расширяясь до безумия, до раздавленности? Вынули душу, копались в ней вонючими пальцами, плевали в нее, гадили, потом сунули ее обратно и говорят: “Живи” [1, с. 31].

О. Берггольц балансирует в пограничном состоянии на грани жизни и смерти: «Сегодня, в первый раз за довольно долгое время, у меня не тюкает в голове. <...> Уже не помню, но чуть ли не с десятого числа началась у меня отчаянная невралгия, такая, что я света не взвидела. Глотала всякую дрянь, и сейчас еще ем на ночь люминал и от дикой головной боли, от лекарств совершенно отупела» [1, с. 40]. В минуты полного отчаяния появляются мысли о самоубийстве: «Надо было бы самой покончить с собой – это самое честное. Я уже столько нагала, столько наошибалась, что этого ничем не искупить и не исправить» [1, с. 71].

В начальных записях дневника поэтесса еще сохраняет верность своим прежним жизненным идеалам, отказывается верить в их ложность: «Я буду до гроба верна мечте нашей – великому делу Ленина, как бы трудна она ни была! Уже нет обратного пути» [1, с. 30–31]. Как и многие обманутые советские люди, она искренне полагает, что великая идея коммунизма исковеркана исполнителями, о чем даже не подозревает их идол – великий Сталин. В надежде восстановить историческую справедливость у О. Берггольц возникает наивная мысль о написании письма к Вождю: «И вдруг мне захотелось написать Сталину об этом: о том, как относятся к нему в советской тюрьме. О, каким сиянием было там окружено его имя! Он был такой надеждой там для людей...» [1, с. 34]. Спустя двадцать лет А. Карпюк, исповедуясь в собственном избавлении от иллюзий коммунистической идеологии, признается в такой же романтической мечте: «Таварыш Сталін – надта заняты чалавек. Ён, вядома, газет не чытае. Ён нават у вочы іх не бачыць, бо так, бедны, заняты справамі, таму і не ведае, што падхалімы вычаўпляюць. <...> Мяне і самога разбірала ахвота – от бы дабрацца як-небудзь да Масквы, прашмыгнуць у Крэмль і падказаць Сталіну!» [5, с. 85–86].

Мучительно, болезненно проходит процесс освобождения сознания от идеологической лжи. О. Берггольц не просто отречься от того, чем она жила и во что свято верила. Во второй половине XIX века Л. Толстой измучался поиском ответа на «детский», по его мнению, вопрос: «Есть ли в моей жизни такой смысл, который не уничтожался бы неизбежно предстоящей мне смертью?» [6, с. 122]. Подобный «наивный» во-

прос начинает терзать О. Берггольц: «Оглядываюсь на прошедшие годы и ужасаюсь. Где все? <...> Где все и зачем все? И что же вместо того, что было когда-то? Какой наполненной жизнью жила я в 31 году. Сами заблуждения мои были от страстного, безусловного доверия к жизни и людям» [1, с. 38–39].

К концу марта 1941 г. иллюзии окончательно развеялись. О. Берггольц приходит к неутешительному для себя выводу: «Я круглый лишенец. У меня отнято все, отнято самое драгоценное: доверие к Советской власти, больше, даже к идее ее» [1, с. 41]. Ее охватывают чувства беспросветного одиночества, обманутости и пессимизма. Поэтесса уже осознала глубину трагедии, случившейся с ее поколением, и поэтому выносит жестокий приговор официальной идеологии: «Я вышла из тюрьмы со смутной, зыбкой, но страстной надеждой, что «все объяснят», что то чудовищное преступление перед народом, которое было совершено в 1935–1938 гг., будет хоть как-то объяснено <...> ...я жила эти полтора года в какой-то надежде на исправление этого преступления, на поворот к народу – но нет... Все темнее и страшней, и теперь я убеждаюсь, что больше ждать нечего» [1, с. 41].

Идеалы, в которые верила О. Берггольц, не были для нее разменной монетой, поэтому их утрата воспринимается как «вторая смерть» («первая» случилась со смертью дочери Ирины). Оказавшись в тюрьме, Ольга Федоровна переживает смерть «общей идеи»: «Я не живу; я живу вспышками, путем непрерывных коротких замыканий, но это не жизнь. Я живу по инерции, хватаюсь, цепляюсь за что-то: и за работу, и за пижаму, но это непрерывное бегство от самой себя» [1, с. 40]. В сложившихся условиях дневник становится для нее единственной возможностью для сохранения человеческого достоинства, поддержкой в минуты отчаяния: «Все лучшее, что я делаю, не допускается до людей, – хотя бы книжка стихов, хотя бы Первороссийск (поэма О. Берггольц – А.Б.). Мне скажут – так было всегда. Но в том-то и дело, что я выросла в убеждении (о, как оно было наивно), что “у нас не как всегда”» [1, с. 41]. Физическая и духовная смерть преодолевается О. Берггольц через творчество. В состоянии полной обреченности она продолжает творить, осмысливать царящий в стране хаос. Наряду с дневником, «тюремными» и «посттюремными» стихотворениями, изначально создающимися «в стол», руководствуясь инстинктом самосохранения, поэтесса продолжает свое официальное творчество, объективно осознавая его ценность: «Надо закончить эту муру – “Ваня и поганка”» [1, с. 43].

День ото дня пути О. Берггольц и официальной идеологии расходятся: «Довольно заказов, «Ванек и поганок», песенок к дурацким фильмам. За дело жизни, за роман, удачей ли неудачей он кончится» [1, с. 49]. В десятках дневниковых записей она отстаивает право писателя на свободу слова, формулируя свое авторское кредо: «Нет, не должен человек бояться никакой своей мысли. Только тут абсолютная свобода» [1, с. 30]. «Буду писать так, как будто бы решительно все и обо всем можно писать, с открытой душой, сорвав «печати», безжалостно и прямо» [1, с. 32] и т.д.

Мировоззренческий кризис О. Берггольц усиливается в годы Великой Отечественной войны. Находясь в блокадном Ленинграде, ежедневно наблюдая за неисчислимыми бедствиями, она еще раз убеждается в несостоятельности руководства страны. Потрясения усиливают события личной жизни: умирает муж Н. Молчанов; как «социально опасный элемент» по решению властей из Ленинграда в Красноярский край выслан отец поэтессы Федор Христофорович: «Видимо, НКВД просто не понравилась его фамилия – это без всякой иронии» [1, с. 55]. О. Берггольц страдает из-за все разрастающейся пропасти в отношениях между людьми и правительством. Гитлер и Сталин в сознании поэтессы сливаются в единую зловещую силу для русского народа: «Я не знаю, чего во мне больше – ненависти к немцам или раздражения, бешеного, щемящего, смешанного с дикой жалостью, – к нашему правительству» [1, с. 64]. Дневник военных лет

наполнен записями осознанного неприятия официальной идеологии: «Кругом смерть. Свищет и грохает... А на этом фоне – жалкие хлопоты власти и партии, за которые му-чительно стыдно» [1, с. 60].

Едва оправившись от тюремного потрясения, О. Берггольц вновь оказывается в состоянии растерянности. Обостряется болезнь, наступает «полное душевное отупе-ние» [1, с. 56]. В течение трех месяцев не ведется даже дневник. Запись от 8–9 сентября 1941 г. свидетельствует о возвращении поэтессы к заказной, пропагандистской деятель-ности: «Мне надо к завтраму написать хорошую передовичку. <...> Я обязательно дол-жна написать ее из самого сердца, из остатков веры» [1, с. 58]. Изменилась стратегия поведения, но мысли остались прежними: «Я пишу «духоподъемные» стихи и статьи – и ведь от души, от души, вот что удивительно! Но кому это поможет? На фоне того, что есть, это же ложь» [1, с. 60]. О. Берггольц продолжает скрытую от посторонних глаз ежедневную работу над своим дневником, материалы которого впоследствии должны были составить основу подлинной «Главной книги». Военные события в записях этого времени неразрывной нитью связаны с тюремными размышлениями. Уже в мирное время «блокадная муза» назовет тюрьму (и шире – ситуацию внутренней несвободы лич-ности в советском обществе) одним из важнейших факторов победы в войне: «Тюрьма – исток победы над фашизмом, потому что мы знали: тюрьма – это фашизм, и мы борем-ся с ним, и знали, что завтра – война, и были готовы к ней» [4, с. 178].

В послевоенное время власти поспешили свести счеты с О. Берггольц. На X пле-нуме СП СССР 1945 г. поэт А. Прокофьев в своем докладе резко осудил творчество по-этессы за доминирующую в нем тему страдания. В 1946 г. на собрании писателей Ле-нинграда поэтесса становится объектом травли за восхваление творчества А. Ахмато-вой, согласно августовскому постановлению ЦК ВКП (б) о журналах «Звезда» и «Ле-нинград», «чуждого народу». В стране начинается новая волна арестов, набирает обо-роты «Ленинградское дело». Над О. Берггольц, которая к этому времени успела опу-бликовать свои блокадные стихотворения, «Ленинградскую поэму», поэму «Твой путь», нависает реальная угроза нового ареста.

Последние дневниковые записи О. Берггольц, ставшие результатом поездки в се-ло Старое Рахино Новгородской области, датируются 1949 г. Как и весь дневник в це-лом, они не сводятся только к личным переживаниям. Это предельно правдивый порт-рет эпохи, переданный ее непосредственным свидетелем.

В старорахинских записях автор размышляет над судьбой народа-победителя в послевоенное время. Увиденное в колхозе лишь подтверждает предыдущие выводы поэтессы: «Полное нежелание государства считаться с человеком, полное подчи-нение, раскатывание его собой...» [1, с. 138]; «Колхоз все более отчуждается от крес-тьян» [1, с. 140]. Картина настолько привычная, что уже не вызывает у О. Берггольц возмущения. Отсюда почти протокольный стиль письма, где сухие факты говорят сами за себя: «Весенний сев ...превращается в отбывание тягчайшей, почти каторжной повин-ности; государство нажимает на сроки и площадь, а пахать нечем: нет лошадей (14 штук на колхоз в 240 дворов) и два, в общем, трактора... И вот бабы вручную, мотыгами и заступами, поднимают землю под пшеницу, не говоря об огородах. Запчастей к трак-торам нет. Рабочих мужских рук – почти нет. В этом селе – 400 убитых мужчин, до войны было 450. Нет ни одного не осиротевшего двора – где сын, где муж и отец. Жи-вут чуть не впроголодь» [1, с. 138]. Но главное – и особенно трагичное для автора – это ощущение полной бесперспективности, угнетенности, отсутствия у человека желания жить, когда практически нормой становится самоубийство как единственный выход из замкнутого круга: «Третьего дня покончил самоубийством тракторист П. Сухов. Лет 30 с небольшим. Не пил. <...> Написал предсмертную записку: «Больше не могу жить, потерял сам себя» [1, с. 140].

Положение крестьянина в колхозе идентично положению писателя в рамках тоталитарной культуры. Эту родственную связь О. Берггольц ощущает особенно остро, отказывая себе в праве творить «на заказ»: «Баба, умирающая в сохе, – ужасно, а со мною – не то же ли самое! И могу ли я... быть при этой бабе – «пустоплясом»...» [1, с. 142].

«Записки о Старом Рахино» – это и исповедь обреченного человека, уставшего от бессмысленной борьбы с системой. О. Берггольц подводит итоги своей жизни, которые могли бы быть предварительными, но, как показало время, оказались окончательными: «Я одна, и только одна знаю, что все со мной кончено» [1, с. 143]. Читая эти последние признания, осознаешь, как мучительно превозмогала себя поэтесса, чтобы начать жить как все, принять и смириться с идеологией государства: «Тут много отрадного. <...> Есть и позиция: осознать себя в тюрьме и так спокойно жить. <...> Осознать и пропагандировать, что это – единственный принцип жизни и общежития» [1, с. 141]. Пребывание в состоянии постоянной внутренней несвободы, страха за свою жизнь убивает поэтический талант О. Берггольц: «Никогда такого не было: ощущение, что все слова не те. Вроде как вкус не тот... <...> Дыхания в стихе нет, вот что, воздуху нет. Дыхания души, дыхания внутренней гармонии...» [1, с. 148]. Как отмечает А. Рубашкин, «кризис, который переживает Берггольц в конце сороковых, вполне сравним с предвоенным и, может быть, даже сильнее» [7, с. 365].

Событие, случившееся в конце октября 1949 г., навсегда обрывает запретную исповедь. К даче, где отдыхали О. Берггольц и ее муж Г. Макогоненко, подъехали черные машины. Угроза вновь оказаться в тюрьме из гипотетической возможности приобрела реальные очертания. «Макогоненко сделал единственно возможное в той ситуации: схватил «крамольную тетрадь» и прибил ее к внутренней стороне садовой скамейки» [7, с. 356]. Тоталитарный режим, принеся неисчислимые бедствия человеку, наносит колотую рану в сердце самого запретного дневника, в результате чего последний приобретает статус выразительного символа, характеризующего отношение советских властей к инакомыслию.

Заключение

Запретный дневник О. Берггольц подчеркнуто исповедален. Он органично вписывается в восточнославянскую исповедальную традицию, в рамках которой автор не замыкается на собственной личности. Авторское «я» трансформируется в ней в коллективное «мы», а исповедь выступает личным свидетельством о судьбе целого поколения: «Забвение истории своей родины, страданий своей родины, своих лучших болей и радостей, – связанных с ней испытаний души – тягчайший грех. Недаром в древности говорили: – Если забуду тебя, Иерусалиме... Забвение каралось немотой и параличом – бездействием...» [4, с. 196]. Вместе с тем дневник О. Берггольц занимает особое место в пространстве исповедальной прозы, давая наглядное представление о путях развития данной жанровой модификации в русской литературе середины XX века. В отличие от других образцов исповеди, повествующих о сталинском ГУЛАГе (Л. Гениуш, С. Граховский и др.), он был создан непосредственно в годы террора, система цензурных запретов которого автоматически грозила автору самыми серьезными неприятностями, а сам художественный текст зачисляла в разряд социально опасного инакомыслия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берггольц, О. «Никто не забыт, и ничто не забыто». Из дневников 1939–1949 гг. / О. Берггольц // Ольга. Запретный дневник. – СПб. : Азбука-классика, 2010. – С. 27–158.

2. Горячева, А. За холмом была дорога. Исповедь как последний не обесценивший себя жанр / А. Горячева // НГ-Религия [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа : <http://religion.ng.ru/printed/93584>. – Дата доступа : 23.01.2013.
3. Берггольц, О. Дневные звезды. Говорит Ленинград. Статьи / О. Берггольц. – Л. : Худож. лит., 1985. – 256 с.
4. Берггольц, О. «Я здесь, чтобы свидетельствовать...». Фрагменты и подготовительные материалы : вторая часть книги «Дневные звезды» / О. Берггольц // Ольга. Запретный дневник. – СПб. : Азбука-классика, 2010. – С. 159–196.
5. Карпюк, А. Развітання з ілюзіями / А. Карпюк. – Гародня–Wrocław, 2008. – 408 с.
6. Толстой, Л.Н. Собрание сочинений : в 22 т. / Л.Н. Толстой ; редкол.: М.Б. Храпченко [и др.]. – М. : Худож. лит., 1978–1985. – Т. 16: Публицистические произведения. – 1983. – 440 с.
7. Рубашкин, А. «...Луна гналась за нами, как гепеушник» / А. Рубашкин // Ольга. Запретный дневник. – СПб. : Азбука-классика, 2010. – С. 359–368.
8. Соколовская, Н. Тюрьма – исток победы над фашизмом / Н. Соколовская // Ольга. Запретный дневник. – СПб. : Азбука-классика, 2010. – С. 343–358.

Biarozka A.F. O. Bergholz's Confessional Prose

On the basis of a textual analysis of the main ideological and artistic levels of the «Diary» O. Bergholz article examines particular confessional poetics of prose. By understanding the spiritual and biographical experience of the author reveals the concept of creativity O. Bergholz. Emotional disharmony, which is a consequence of an internal split personality in a totalitarian society, is a major cause of the poet to the confessional prose. Diary O. Bergholz has a special place in the space of confessional prose, giving a clear idea about the development of this genre in Russian literature modification mid XX century.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 28.01.2013

УДК 398.3

І.А. Швед

**ДАЛІНА ЯК ЧЫННІК ПРЫРОДНА-ЛАНДШАФТНАГА КОДА
БЕЛАРУСКАГА ФАЛЬКЛОРУ**

На матэрыяле беларускага фальклору прасочаны сімволіка і функцыянаванне вобраза даліны як элемента прыродна-ландшафтнага кода. У выніку гісторыка-генетычнага і функцыянальна-семантычнага аналізу ўстаноўлена, што даліна сімвалічна суадносіцца з нізам, гарызанталлю, вільгаццю, плоднасцю, жаноцкасцю, пераходам, смерцю.

Уводзіны

Сістэма ўяўленняў, звязаных з прыродна-ландшафтнымі аб'ектамі, складае найважнейшы змястоўны стрыжань усёй беларускай традыцыйнай культуры, бо ў тэкстах, якія іх афармляюць, фіксуюцца найбольш значныя, з міфалагічнага пункту гледжання, і даволі ўстойлівыя чыннікі этнакультурнай інфармацыі. Традыцыйна вызначанымі элементамі зямнога ландшафту, якія канцэнтруюць глыбокі шматаспектны культурны сэнс, частотнымі сімваламі беларускага фальклору з'яўляюцца гара, камень, лес, сад, балота, мора, рака, крыніца, возера. Радзей у вуснапаэтычных творах фігуруе вобраз даліны (лагчыны, лажбіны). Нягледзячы на яго меншую частотнасць у параўнанні з пералічанымі чыннікамі ландшафтнага кода, вобраз даліны выступае значным элементам традыцыйнай легендарнай геаграфіі беларусаў, семантычна і семіятычна нагружаным вобразам, які акумулююць дахрысціянскія і хрысціянскія ўяўленні. Пра вылучанасць даліны ў традыцыйнай карціне свету, акрамя фальклорных даных, сведчаць выпадкі яе згадвання ў «непаэтычных» творах, напрыклад, у хаджэннях, юрыдычных актах. Яшчэ Ф. Буслаеў, слухна сцвердзіўшы, што прырода ў старажытнасці спецыяльна апісвалася толькі ў тых выпадках, калі гэта было карысна для чаго-небудзь, адзначыў, што ў межавых запісах рэальная характарыстыка некаторых ландшафтных падрабязнасцей выкарыстоўваецца пры апісанні далін, кустоў, дрэў з мэтай больш дакладнага вызначэння мяжы. Каб пацвердзіць сваё меркаванне, аўтар прыводзіць прыклад «художественного взгляда на природу» з межавага запісу 1631 г., у Актах юрыдычных [3, с. 183–185]: «От Олисановские пустоши Баева во враге стоит дуб, *от земли голенаст, вверху суковат*, а на нем грань; а от того дуба на столб дубовый, а на нем две грани, а у столба две ямы, а столб стоит против горелого пня, на котором были старые грани, а от того столба *долинкою водотечью* вниз на столб дубовой, а на нем две грани; а от того столба вниз же *вражком суходолом* на столб дубовой...» [1, с. 79–80].

Прапанаваная работа прысвечана вызначэнню сімволікі і функцыянавання вобраза даліны як чынніка ландшафтнага кода беларускага фальклору. Тэарэтыка-метадалагічнай асновай даследавання міфапаэтычных уяўленняў аб прыродна-ландшафтных аб'ектах, вызначэння асаблівасцяў семіятызацыі і функцыянавання элементаў ландшафтнага кода міфапаэтычнага мыслення выступаюць ідэі і канцэпцыі, распрацаваныя ў межах культуралогіі і рэлігіязнаўства (Б. Маліноўскі, Л. Леві-Бруль, Дж. Фрэзер, В. Тэрнер, Э. Касірэр, К. Леві-Строс, М. Эліадэ, Э. Тайлар, В. Фрэйдэнберг, М. Бахцін, А. Лосеў, А. Гурэвіч, С. Токараў, С. Санько); семіётыкі (Р. Барт, Ю. Лотман, Вяч. Іванаў, У. Тапароў, Т. Цыўян); фалькларыстыкі і этналогіі (У. Проп, Д. Зяленін, Е. Меляцінскі, Л. Радэнкавіч, М. Еўзілін, А. Байбурын, А. Панчанка, У. Лобач, А. Боганева, Т. Валодзіна); этналінгвістыкі, якая факусіруе ўвагу менавіта на змястоўным аспекце ўсіх формаў традыцыйнай культуры (М. і С. Талстыя, Т. Агапкіна, В. Бялова, Л. Вінаградова, А. Беразовіч, А. Тапаркоў, І. Сedaкова, В. Усачова, Г. Кабакова, Е. Бартмінскі, М. Антропаў, У. Коваль; інш.). Важнае значэнне набываюць напрацоўкі прадстаўнікоў

люблінскай школы этналінгвістаў на чале з Е. Бартмінскім, прадстаўленыя ў «*Slowni-ku stereotypów i symboli ludowych*» [2]. Матэрыялы гэтага слоўніка, а таксама сціслага артыкула Л. Дучыц і У. Лобача «Даліна» ў энцыклапедычным слоўніку «Міфалогія беларусаў» паслужылі факталагічнай крыніцай і ўзорам аналізу ў прапанаваным даследаванні фальклорнага вобраза даліны [3].

Пра значнасць разглядаемага вобраза для традыцыйнай свядомасці беларусаў сведчыць наяўнасць аповедаў пра ўзнікненне даліны, якія маюць дастаткова выразныя касмалагічныя рысы і ўзыходзяць да архаічных міфалагічных сюжэтаў. Так, на Палессі расказвалі, што «*горы й даліны парабіла вада, як яна збягала ў мара после патопа*» [4, с. 50]. Паводле замоў, «*вадзіца-царыца*» вымывае горы і даліны [5, с. 86]. У паданнях і вераваннях даліна – гэта месца «*правалішча*» святыні, пэўнага артэфакта, групы людзей тыпу вясельнікаў. Напрыклад, пра лагчыну Паганаўка на Вілейшчыне гавораць, што ехала вяселле, спынілася, пачалі танцаваць і ўсе праваліліся пад зямлю. У лагчыне каля в. Грыцукі Вілейскага р-на, паводле падання, затануў млын, які пракляла цыганка за тое, што каля яго ўтапіўся цыганёнак [3]. Даліна як нізіннае месца, куды сцякаецца вада, часта асацыюецца з вільгацю (снегам) і выступае лакалізатарам невялікіх гідралагічных аб’ектаў. Паводле веснавых песень, у даліне ляжыць снег: «*Ой, каявся соловэйко, // Шчо вылытв з выраю ранэнько. // Він жэ думав, шчо сады цвытуть, // А по долынам снегі лэжасьць*» (Шаломічы, Пінскі р-н) [ФЭАБ], вясна пускае воду ў чыстым полі па даліне [6, с. 148]. Такія ўяўленні могуць трансфармавацца ў канструкцыях паэтычнага паралелізму тыпу: «*На дворі дошч, а в доліні вода, // Каля мого сэрдэнька вылыка туга...*» (Маларыцкі р-н) [ФЭАБ]. Даліна як нізкае месца нярэдка проціпастаўляецца лесу і гары. Пры гэтым лес, які ў міфапаэтычнай карціне свету звычайна карэлюе з першым членам апазіцыі «*верх – ніз*», мае пазітыўнае асэнсаванне, у адрозненне ад звязанай з нізам і адмоўна ацэненай даліны. Негатыўна-гумарыстычныя канатацыі характэрныя для вобраза даліны ў песні, паводле якой камар просіць пахаваць яго ў лесе, а не хаваць пры даліне, бо там парыюць яго свінні [7, с. 323]. Між тым даліна ў параўнанні з балотам знаходзіцца бліжэй да «свайго» свету, размяшчаецца вышэй у прасторы і адпаведна мае пазітыўную ацэнку, напрыклад, у баладзе: «*Сынка схавалі пры даліне, // Люлі, люлі, пры даліне. // А нявестачку ў балаціне, // Люлі, люлі, ў балаціне. // Па сынку плачуць мамка й сястрыца, // Люлі, люлі, мамка й сястрыца. // Па нявестачцы – раба зязюля*» [8, с. 730]. Але часцей даліне проціпастаўляецца гара. Прычым даліны і горы як ніз і верх у шматлікіх фальклорных тэкстах утвараюць цэласны вобраз навакольнага свету. І калі горы карэлююць з агнём зямным («*Там на горі огонь горыт, // А в долины видно...*» (Завершаны, Камянецкі р-н) [ФЭАБ] і нябесным, сонцам, то даліны – з вільгацю, туманам: «*А на гары соўнейка, // Ў даліне туман. // А на маім сэрцайку // Журба ды пячаль*» [7, с. 276]. У пэўных кантэкстах даліна як вільготнае месца (а значыць, сімвалічна асацыяванае з плоднасцю, ураджаем) проціпастаўляецца гары – сухому, бясплоднаму месцу. Вільгаць даліны, карэляваная з плоднасцю, можа матываваць выяву даліны ў комплексе вобразаў, што сімвалізуюць дабрабыт, як у песні: «*В моёго батэйка всё хорошэйко: // Вышні, чэрэшні выываються, // Ягодки, малыны, вода в долоны, // Ягодки, суныці, вода в крыныці*» (Гвозніца, Маларыцкі р-н) [ФЭАБ].

Між тым калі на гары валадараць неспрыяльныя для расліннасці сухавей, то ў вільготнай даліне маецца небяспека вымакання збожжа, якое, дарэчы, сцеражэ сакральны арнітаморфны памочнік: «*Стаіць цэркаўка недарублена. // На той цэркаўцы // Галубок сядзіць // Да пашніцу глядзіць: // Што б на гарэ не выывала, // А ў даліне не вымакала. // Што на гары, то на вяселле, // А ў даліны, то на радзіны. Святы вечар!*» [9, с. 310]. У такіх кантэкстах, як бачым, гара звязана з паветрам (ветрам), даліна – з вільгацю (вадой). У шматлікіх іншых песенных тэкстах апазіцыя «гара – даліна» канкрэтызуе ад-

но з асноўных вымярэнняў прасторы – «высокі/нізкі (глыбокі)»: «*Закотыса, сонэйко, // З горы да ў долину, // Да постуй з годыну, // Коб нас люды ны судылы*» (Дастоева, Іванаўскі р-н) [ФЭАБ]; «*Стаіць Янка на гары, // А я у даліне. // Янка сее кавуны, // А я журавіны*» [8, с. 684]; «*На гары, горцы чатыры жонцы // Ячень жнуць, // А ў даліне дзве дзяўчыны // Лён бяруць*» [10, с. 438]. У сувязі са сказаным характэрныя польскія парэміі тыпу «*Czum góra wyższa, tym dolina głębsza*» [2, cz. 2, s. 89]. І калі гара звычайна суда-чыняецца з вертыкальным вымярэннем свету, стаяннем ці рухам уверх, то даліна – з гарызантальным размяшчэннем у прастору, ляжаннем, расціланнем: «*Ой на горы лён цвітэ, // По долінэ стэлыца, // Той не чоловік, той не людына, // Шчо два разы жэ-ныца*» (Парахонск, Пінскі р-н) [ФЭАБ]. У адзначаную бінарную схему «даліна – гара» можа ўключацца трэці элемент – дарога: «*Сам бог ходзя, жыта родзя. // Пры дарозе жыта ўдалося, // А ў даліне ў трубы навілося, // А на гарэ пахілілася*» [11, с. 107]. Паводле загадкі, дарога «*ідзе то ў гору, то ў даліну, то лесам, то полем, а сама не варушыцца*» [12, с. 336].

Даліны выступаюць разам з гарамі і ў шматлікіх іншых кантэкстах, напрыклад, у песнях: «*Ай, з гары, з гары, з даліны // Бегла конікаў чатыры*» [13, кн. 1, с. 429]; «*Шчэ ж на горах снягі ляжаць, // А на далінах крыгі стаяць*» [13, кн. 5, с. 264]. У некаторых, даволі рэдкіх, выпадках, як гары, так і даліны могуць называцца высокімі: «*Ой, полынь, полынь, зозуленька, // Ой, полынь, полынь, сівенькая, // Тымі горонькамі высокімэ, // Тымі долонькамі высокімэ. // Завызэ нівесту до батэнькі*» (Вайская, Камянецкі р-н) [ФЭАБ]. Даволі пашыраным у фальклорных тэкстах з'яўляецца спалучэнне гары-даліны («*Ой, вясна мая вясёлая, // Развесяліла ўсе горачкі, // Усе горачкі, усе горачкі-даліначкі...*» [10, с. 183]), у польскім фальклоры – *góry-doliny*, *góry-lasy* [2, cz. 2, s. 88]. Гары-даліны (гары і даліны), як адзначалася, могуць прадстаўляць увесь бачны свет. У казках герой, выпраўляючыся з дому ў свет, праходзіць спачатку палі, а потым лясы, лугі і даліны. У жніўных песнях усе нівы пана пазначаюцца формулай «гары-даліны»: «– *Додому, жыночкэ, додому, // Ужэ нагулялыс по полю. // – Мы ны гулялы, а жалы, // Вы-жалы гіркі-долынкы, // Зробылы пановэ дожынкы*» (Імянін, Драгічынскі р-н) [ФЭАБ].

Асноўнай функцыяй далін і гор з'яўляецца лакалізацыйная. У даліне звычайна растуць трава, лён, плодныя кусты (тыпу каліны), дрэвы. Ацэначнае значэнне мае воб-раз даліны (проціпастаўленай гары) у якасці лакалізатара пэўных жывёл. Так, у песнях, якія выконваліся ў час «ваджэння казы», каза звычайна лакалізуецца на гары (у адроз-ненне ад воўка, локус якога – ніз, даліна): «*На даліне воўк // З ваўчанятамі, // На гары каза // З казлянятамі*» [9, с. 384]. Паводле жартоўнай песні, «*На гары – камары, // На даліне – гусі. // Кліча маці вячэраці, // А я йду да Марусі...*» (Навіцкавічы, Камянецкі р-н) [ФЭАБ]. У абрадавых песнях паміж гор і далін размяшчаюцца пазітыўна ацэ-неныя рэаліі (тры ручаіны – салодкі мядочак, ячменнае піва, крынічна вада) [14, с. 266]), станоўчыя героі, часта хлопцы і дзяўчаты шлюбнага ўзросту («*Між гор, між даліны, // Туды цяклі ручаіны, // Там Генечка каня паіў*» [13, кн. 1, с. 292]). У песнях на любоўна-матрыманняльную тэматыку даліна выяўляецца як месца спаткання хлопца з дзяўчы-най: «*Ой, як я выйду на гару, // Да й гляну на даліну: // Даліна шырока, каліна высокая, // Аж да долу голле гнецца. // А пад тою каліною // Стаяў хлопец з дзеўчыною. // Дзеўчына стаяла, каліну ламала, // Горкі слёзкі пралівала. // Каб я гэтое гора знала, // Замуж не стала, // Ды й у сваіх таткі і мамкі гуляла*» (Вічын, Лунінецкі р-н) [ФЭАБ]. Знаход-жанне герояў лірычных песень на процілеглых кропках па восі «верх – ніз» (аднаго на гары, другога – у даліне) сімвалізуе іх разлуку: «*Пайду я гарою, // А ты даліною, // Сама знаю, людзі гавораць, // Што не быць мне з табою*» [15, с. 120]. Але часцей гара (вышыня) з'яўляецца месцам (дарогай) хлопца, а даліна (нізіна) – дзяўчыны. Адпавед-на, выраўноўванне гор забяспечвае сустрэчу хлопца і дзяўчыны: «*Параўнуй, божжа, // Горы, даліны // Роўненька. // Прынясі, божжа, // Майго мілога // Раненька!*» [15, с. 88].

Паводле вясельнай песні, функцыя выраўноўвання гор і далін з мэтай аб'яднання жаніха і нявесты і іх родаў належыць Богу: «*Равней, Божэ, гору, долину ровнэйко, // Прынысы, Божэ, мою дэтыну хутэйко*» (Гвозніца, Маларыцкі р-н) [ФЭАБ].

Частотным матывам песень з'яўляецца спусканне лірычнага героя ці пэўных прыродна-касмічных аб'ектаў з гары ў даліну, напрыклад: «*Рассыся, крэменю, // Па гарэ, па даліне*» [13, кн. 5, с. 78]. У жніўных песнях сонца коціцца з гары ў даліну: «*Ой закаціся, сонейка, // Всё с горы в долину, // Ой зроби нам вячэраньку. // Нехай вечар бодрей буде...*» (Харомск, Столінскі р-н) [ФЭАБ]. Спусканне з гор у даліну часта мае негатыўную ацэнку: «*Пайдзем, сястрыца, з гары на даліну, // Цёмна ночка Іванава. // Набяром, сястрыца, жоўтага пясочку, // Пасеем, сястрыца, ў таткі пад аконцам. // Жоўтаму пясочку не ўсхадзіці – // Нам у таткі не жыці...*» [14, с. 209]; «*Из горы ў долину галубы летают, // Роскошы не было, // Ёжко й лета мінают*» (Бакуны-2, Пружанскі р-н) [ФЭАБ]. У песні пра каханне, як толькі хлопец заходзіць за гару ў даліну, яго дзяўчына здраджвае яму: «*Ідэ козачэ, ворота мынае, // Стоіть дэўчына, слёзы выцірае. // – Козачэ, козачэ, чо ты мынаеш? // Я твоя кохана, хыба ты нэ знаеш? // Коб ты була моя, тоб ты мэнэ ждала. // Заіхав за гору – ты з другім гуляла, // Заіхав у долину – дытыну прыдбала*» (Парахонск, Пінскі р-н) [ФЭАБ]. У прымацкіх песнях цяжкі лёс героя выяўляецца праз карціну арання «з гары в долину»: «*Поіхав прымак в полэ гора-ты, // Ой, забувся прыймак хліба-солі взяты. // Горэ прыймак з гары в долину, // Всі жонкі нэсуть іісты, а мэі нымае. // Аж прыносять моя жынка на другый дэнь рано, // Настукала, нагрукала – “згорав прымак мало”*» (Маларыта, Брэсцкая вобл.) [ФЭАБ]. У песнях па даліне, долу – памежнай медыятыўнай прасторы – ляціць да маці голас аддаленай ад роднай хаты дачкі: «*Ой, гукну, гукну по долу, // Пушчу голосочок додому, // Можэ, моя маты почуе...*» (Драгічынскі р-н) [ФЭАБ].

«У сімвалічнай прасторы індывідуальнага жыцця чалавека, адлюстраванай у традыцыйным фальклоры, даліна ўвасабляе пераходны локус, дзе адбываецца змена сацыяльнага статусу. Пры гэтым даліна выступае ў апазіцыйнай пары з гарой і маркіруе ніжні ярус светабудовы, сыходжанне ў які і азначае для фальклорнага героя «смерць» папярэдняга і «нараджэнне» новага сацыяльнага стану. Так, у купальскіх песнях пераход дзяўчыны з гары ў даліну азначае яе замужжа» [3]. У вясельных песнях праз сімваліку спускання жаніха ў даліну падкрэсліваецца яго пераходны статус: «*– А ляціце, конікі, // Да з гары на даліну. // Да з гары на даліну, // Не ўдарцеся ў каліну... // Не здрыгніце дзяўчыну. // Дзяўчына ў жалобе...*» [13, с. 283]. Локусам нявесты, якая нядаўна пераехала ў свёкраву хату, таксама з'яўляецца даліна: «*Стоіць дзівонька ў долины, // Выгледае родыны. // Іі родына п'е, гуляе, // До іі наізжае. // Кінулась вона до хаты, // Стала свікорка пытаты: // – Свікорка, муй бацюхна, // Чым госты частуваты? // – Частуй, дзівонька, мэдвыном // І пышычным пырогом*» (Паўтаранавічы, Пінскі р-н) [ФЭАБ]. У сувязі з такой трактоўкай даліны зразумелым становіцца яе функцыянаванне як месца сустрэчы і ініцыяцыі маладых людзей шлюбнага ўзросту, напрыклад, у баладзе: «*Ехав козак долиною, // Зустрів дівку, звать Галею. // – Постой, дівка, постой, Галю, // Шось я тобі сказать маю. // Шось я тобі сказать маю, // Семь загадок загадаю. // Отгадаешь – моя будешь, // Ны вгадаешь – чужа будешь. // А шчо ростэ без корона? // А шчо быжыть без повода? // А шчо горыть без полья? // А шчо грае голос мае? // А шчо плачэ, сліз ны мае? // А шчо в'еца кай дырывца? // А шчо сушыть коло сэрца? // Стала Галя, подумала, // Семь загадок отгадала: // Камэнь ростэ быз корыня, // Вода быжыть быз повода, // Сонцэ горыть быз полья, // Скрыпка грае, голос мае, // Голуб плачэ, сліз ны мае, // А хмель в'еца кай дэрэвца, // Любовь сушыть коло сэрца*» (Махро, Іванаўскі р-н) [ФЭАБ].

Падобным чынам у фальклоры, як адзначаюць У. Лобач і Л. Дучыц, увасабляецца і апазіцыя жыццё – смерць. Прычым даліна, як памежны локус, суадносіцца са смер-

цю людзей, адрозных ад вясковай большасці сваім сацыяльным статусам (пан, казак, салдат) і ўказвае, як правіла, на раптоўную ці гвалтоўную смерць. Але ў больш шырокім сэнсе даліна як нізінны ўчастак зямлі карэлюецца ў народных уяўленнях з «долам» – магілай. Паказальнай у гэтым плане з’яўляецца легенда «Даліна», герой якой меў звычку ў розных сітуацыях заклінаць словамі «даліна яго вазьмі». У выніку чалавек не толькі закліў на смерць усю хатнюю скаціну, але і загінуў сам. Пасля чаго «людзі дай пачалі з тых часоў яшчэ гарэй сцерагціся праклёнаў далінаю, бо яна вельмі паслушная: чуць толькі скажаш, як яна тут табе ўжо й цягне на даліну» [3]. У песнях даліна – тыповае месца смерці героя і яго пахавання, локус магілы, напрыклад: «*Ой, як сышла ж я і з горацкі ў далінку, // Ой, знашла, знашла свайго бацейкі магілку*» [16, с. 118]; «*Усю краіну ўбыйшла, // Шчасця-долі нэ найшла. // Нашла ў полі долину – // Свого батэнька могилу. // Стала плакать-голосыть, // Свого батэнька просыть: // – Устань, тату, до менэ, // Трудно жыты бэз тэбэ. // – Ой, нэ встану, нэ могу, // Головоньку нэ звэду*» (Плюска, Брэсцкі р-н) [ФЭАБ].

«У абрадавым фальклоры даліна выступае ў якасці шырокай, гарызантальна арганізаванай, кантактнай зоны, дзе адбываецца сустрэча людзей і прадстаўнікоў боскай, сакральнай сферы. Так, у велікодных песнях даліна ўвасабляе рытуальны шлях валачоўнікаў: «*Ды пойдзем жа, братцы, мы далінаю, // Ды мы далінаю, мы шырокаю. // Сустрэнем мы Госпада Бога // Са ўсімі святымі ды з апосталамі*» [3]. Паводле юр’еўскай песні, сакральны персанаж у даліне абдорвае дзяўчат шчаслівай доляй, увасобленай у кветках: «*Едзе Юрый з горы, едзе долиною, // Да гэі, сее цвечкі на дзевіччу долю, // Да гэі, сее цвечкі на дзевіччу долю. // Дзевечкі цвечкі в веночкі спляталі // Да гэі, да святога Юр’я воны прославлялі, // Да гэі, да святога Юр’я воны прославлялі. // Святы Юрый, князю, за тобою Тройца, // Да гэі, пошлі нам, дзевачкам, кожнай по молодойу! // Да гэі, пошлі нам, дзевачкам, кожнай по молодойу!*» (Вялікая Гаць, Івацэвіцкі р-н) [ФЭАБ].

У замовах даліна часта уваходзіць у пералік пунктаў, праз якія рухаюцца сакральныя памочнікі, напрыклад: «*Ішоў Ісус Хрыстос і Маты Прычыстая по полю, по широкуй долины, по сыному камінню, по горному крмінню. Ісус ішоў первы, а Маты Прычыстая ішла, вырнулася, і ў раба Божого (імя) усі болі мынулыся*» (Дубае, Пінскі р-н) [ФЭАБ]. Разам з тым у замоўнай традыцыі даліна характарызуецца амбівалентнасцю і можа адначасова суадносіцца як з варожымі, так і спрыяльнымі чалавеку сіламі. Найчасцей гэтая акалічнасць выяўляецца ў гаспадарчых замовах, скіраваных на забеспячэнне здароўя хатняй жывёле [3]. Памежныя ўласцівасці даліны выяўляюцца ў своеасаблівым віртуальным дараабмене, які там адбываецца, у выніку чаго немагчма выдалаецца ў засвет, а ўзамен набываецца здароўе – сакральны памочнік па гарах і далінах носіць дэманізаваную хваробу [3].

Калі ў песнях неабходна акрэсліць даўжыню шляху героя, акцэнтаваць вялікую аддаленасць, то гаворыцца пра некалькі далін. Што да няказкавай прозы і павер’яў, то даліна звычайна выступае як адзінкавы аб’ект. У традыцыйнай легендарнай геаграфіі беларусаў з тымі ці іншымі далінамі звязаны шэраг паданняў і павер’яў. Так, паблізу в. Хільчыцы Жыткавіцкага р-на ёсць Дзеўчына Даліна, на Вілейшчыне – лагчыны Дзявочы Карагод, Дзеўкін Брод, Паганаўка (Паганішча). У в. Прусы на Случчыне з урочышчам Малькаўшчына звязваецца павер’е, што ў поўнач з’яўляецца дзяўчына ў белай сукенцы і суправаджае праходзячага да вёскі, а потым знікае [3]. Паводле падання пра ўрочышча Татарскі брод, калі ў стан татар дайшла вестка пра набліжэнне казакаў, яны пачалі хутка сядлаць коней і ўцякаць. Але адзін з іх не мог злавіць свайго каня. Гэта заўважылі сяляне, якія хаваліся ад татар у лесе, і схапілі небараку. Аказалася, што ў палон трапіла татарка. Урочышча, дзе сяляне замучылі яе, сталі зваць Татаркай, а бліжэйшы брод – Татарскім (Столін, Брэсцкая вобл.) [ФЭАБ]. Вядомы шэраг далін, назвы

якіх утвораны ад асабовых імён. Аповеды пра такія даліны звычайна маюць мемарыяльны характар. Напрыклад, у даліне Пятроў Луг каля Крычава раней у дзень Св. Духа адбываліся гарадскія гулянні. Пасля перамогі над шведамі нібыта тут цар Пётр Вялікі даваў абед. Назвы многіх далін тлумачацца тым, што ў гэтым месцы адбылося нейкае незвычайнае здарэнне з чалавекам, чье імя носіць даліна. Так, каля в. Дзеракі ў Вілейскім р-не лагчына завецца Мар’янін Луг. Паводле падання, гэта месца праклятай рэчкі, на беразе якой жыла варажбітка Мар’яна ў хатцы з адным акенцам [3].

Заклучэнне

Семіятызацыя вобразы даліны ў беларускім фальклоры матывуецца яе карэляцыяй з ніжнім ярусам светабудовы. Даліна ўзнікла ў выніку руху воднай стыхіі ці на месцы «правалішча» святыні, пэўнага артэфакта, групы людзей. Выраз «даліна», этымалагічна звязаны са словам «дол», абазначае нізка размешчаную зямлю і суадносіцца з замагільным светам, самой магілай. На міфалагічным узроўні спусканне ў дол абазначае смерць, фізічную ці сімвалічную, а таму маркіруе, у прыватнасці, у абрадавых песнях, пераход героя з аднаго стану ў другі, абазначае змену статуса, выступае месцам ініцыяцыі. У лірычных песнях адносна позняя паходжання спусканне героя ў даліну часта мае негатыўную ацэнку і сімвалічна падкрэслівае яго адзіноцтва, страту кахання, горкую долю. У беларускім фальклоры найбольш тыповай функцыяй даліны з’яўляецца лакалізатарская. У даліне размяшчаюцца ўрадлівыя нівы, разам з тым – гэта месца цяжкай працы жней. У казках у даліне гуляюць каралі, царэўны, паводле паданняў, там лакалізуюцца гістарычныя асобы, пэўнае войска, у прыватнасці рускае, турэцкае. У даліне могуць дзейнічаць на карысць людзям прадстаўнікі вышэйшай сакральнай іерархіі і нават сам Бог, радзей там паказваецца нячыстая сіла. У даліне могуць знаходзіцца свойскія і дзікія жывёлы, у тым ліку птушкі (напрыклад, гусі), насякомыя (камары). Рух героя праз даліну часта адбываецца на кані, мужчынская сімволіка якога шырока расцяражывавана ў фальклоры. Часта ў даліне змяшчаюцца дрэвы, кусты, кветкі, трава. З сімволікай кахання звязаны матыў каліны ў даліне (каліна – сімвал дзяўчыны). Увогуле, найчасцей у даліне знаходзяцца дзяўчаты і жанчыны, што дае падставы меркаваць пра дамінантную жаночую семантыку даліны, якая магла ўзнікнуць на аснове асацыяцыі даліны з гарызанталлю, нізам і вільгаццю.

СКАРАЧЭННІ

ФЭАБ – Фальклорна-этнаграфічны архіў вучэбнай фальклорна-краязнаўчай лабараторыі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Буслаев, Ф.И. Народный эпос и мифология / Ф.И. Буслаев. – М. : Высшая школа, 2003. – 400 с.
2. Słownik stereotypów i symboli ludowych / red. J. Bartmiński. – Lublin : Wyd-wo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1996–1999. – Т. 1: Kosmos. – Cz. 1–2.
3. Дучыц, Л. Міфалогія беларусаў : энцыкл. слоўнік / Л. Дучыц, У. Лобач ; склад. І. Клімковіч, В. Аўтушка. – Мінск : Беларусь, 2011. – С. 139.
4. Сержпутоўскі, А.К. Прымхі і забабоны беларусаў-палешукоў / А.К. Сержпутоўскі. – Мінск : Універсітэцкае, 1998. – 301 с.
5. Замовы ; уклад. Г.А. Барташэвіч. – Мінск : Беларус. навука, 2000. – 597 с.
6. Веснавыя песні ; склад. Г.А. Барташэвіч, Л.М. Салавей, В.І. Ялатаў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1979. – 607 с.

7. Лірычныя песні ; уклад. і рэд. Н.С. Гілевіча. – Мінск : Выд-ва БДУ, 1976. – 464 с.
8. Беларускі фальклор : хрэстаматыя. – 4-е выд., перапрац. ; склад. К.П. Кабашнікаў [і інш.]. – Мінск : Выш. шк., 1996. – 856 с.
9. Зімовыя песні: калядкі і шчадроўкі ; уклад. А.І. Гурскага, З.Я. Мажэйкі. – Мінск : Навука і тэхніка, 1975. – 736 с.
10. Паэзія беларускага земляробчага календара ; уклад. А.С. Ліса, падр. народ. календара У.А. Васілевіча. – Мінск : Навука і тэхніка, 1992. – 612 с.
11. Валачобныя песні ; склад. Г.А. Барташэвіч, Л.М. Салавей, В.І. Ялатаў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1980. – 560 с.
12. Загадкі ; склад. М.Я. Грынблат, А.І. Гурскі. – Мінск : Навука і тэхніка, 1972. – 448 с.
13. Вяселле. Песні : у 6 кн. ; склад. Л.А. Малаш, З.Я. Мажэйка. – Мінск : Навука і тэхніка, 1980–1988. – Кн. 1–6.
14. Купальскія і пятроўскія песні ; уклад. А.С. Ліса, С.Т. Асташэвіч, Г.В. Таўлай. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985. – 631 с.
15. Песні пра каханне ; склад. І.К. Цішчанкі, С.Г. Нісневіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1978. – 616 с.
16. Варфаламеева, Т.Б. Песні Беларускага Панямоння / Т.Б. Варфаламеева. – Мінск : Беларус. навука, 1998. – 287 с.

Shved I.A. Valley as Part of the Natural Landscape Code of the Belarusian Folklore

The article is devoted to the analysis of the symbolism and operation of the image valley as part of the natural landscape code at the material of the Belarusian folklore. As a result of historical-genetic and functional-semantic analysis found that valley symbolical correlate with bottom, horizontal, humidity, fertility, femininity, transition and death.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 21.02.2013

УДК 821. 161. 3:82 – 7 (035. 3)

М.І. Яніцкі

**КАТАРСІС ЯК ПРАБЛЕМА КАРЭЛЯЦЫІ ЧАЛАВЕКА І СВЕТУ
Ў БЕЛАРУСКАЙ ДРАМАТУРГІІ КАНЦА XX – ПАЧАТКУ XXI стст.**

У артыкуле асэнсоўваюцца маральна-этычныя ідэалы ў творах сучаснай беларускай драматургіі. Аўтар даследуе праблему ў святле катарсісу, вывучае эвалюцыю тэрміна, яго літаратуразнаўчае сэнсавое напавенне, выяўляе яго сацыякультурную і эстэтычную функцыю. У артыкуле аналізуецца роля катарсічнага пачатку як сродку маральна-этычнага выхавання грамадства ў творах беларускай драматургіі XX – пачатку XXI стст.

Беларуская рэчаіснасць другой паловы XX – пачатку XXI стст., насычаная падзеямі рознага кшталту грамадскага жыцця, радыкальным чынам паўплывала на свядомасць людзей, іх уяўленні пра маральна-этычныя каштоўнасці, дала багаты жыццёвы матэрыял і паслужыла сваёй каталізатарам для драматургаў (асабліва маладых) да напісання вострых, надзённых твораў. Рэальнасць у п'есах з яе дысанансамі і негатывнымі з'явамі спасцігаецца аўтарамі ў святле вышэйшых каштоўнасцей. Згодна Арыстоцелю, сапраўднае мастацтва нясе ў сабе ачышчэнне і прымірэнне – катарсіс. Катарсічны пачатак, які дае моцны маральны імпульс рэцыпіенту, уласцівы і большасці твораў сучаснай беларускай драматургіі. На думку многіх сучасных даследчыкаў літаратуры, менавіта наяўнасць у творы катарсічнага эфекту сведчыць пра яго сапраўднае мастацкае паходжанне і, наадварот, адсутнасць катарсісу гаворыць нам пра прыналежнасць твора да маскультуры.

Слова *катарсіс* на працягу стагоддзяў трансфармавалася ад антычнай метафары ў Арыстоцеля да супярэчлівага, шматзначнага тэрміна ў сучаснай эстэтыцы, філасофіі, літаратуразнаўстве і іншых гуманітарных навук. Антычны філосаф звязваў катарсіс з ачышчэннем чалавечай душы ад накопленняга ў ёй негатыву ў выглядзе адмоўных эмоцый і пачуццяў. Гаючая моц катарсісу выяўляецца ў тым, што пад яго ўздзеяннем чалавек пазбаўляецца афектаў – некантралюемых агрэсіўных рэакцый і іншых небяспечных для грамадства дзеянняў. Працэс катарсісу найперш магчымы пад уздзеяннем мастацтва, у антычнасці – трагедыі.

Праблема катарсісу ў цэлым закранае галіну філалагічных ведаў, таму што тут сыходзяцца розныя семантычныя пласты культуры. У катарсісе рэалізуюць сябе прынцыпы і законы мастацкага, эстэтычнага мыслення, псіхалогіі творчасці і ўспрымання. Яны знаходзяць сваё выяўленне ў розных жанравых мадыфікацыях і праз катарсіс апелуюць да нашых розуму, пачуццяў, эмоцый, уяўленняў.

Канцэптуальна сучаснае разуменне катарсісу не адрозніваецца ад старажытнага, але натуральна абнаўляецца ў кантэксце новых сувязей і ўяўленняў пра агульначалавечыя каштоўнасці, якія ўзнікаюць у працэсе грамадскай і эстэтычнай эвалюцыі. Так, У.Я. Халізеў таксама схільны бачыць у катарсісе ўніверсальную мадэль, удакладняючы яе сацыякультурную і псіхалагічную функцыі – ачышчэння, прымірэння, суцяшэння. Літаратуразнаўца мяркуе, што катарсічны пачатак – нязменны арыбют мастацкіх твораў, якія сталі «вечнымі спадарожнікамі чалавечага духу» і ўвасабляюць «веру мастака ў вечнае захаванне і невынішчальнасць каштоўнасцей, найперш маральных» [1, с. 81–82]. Ён бачыць у катарсісе неад'емную ўласцівасць класічных сюжэтаў, аўтары якіх імкнуцца не толькі зацікавіць чытача фэбульнымі калізіямі, але ў той жа час супакоіць рэцыпіента, пераканаць яго ў тым, што дэфіцыт грамадскай маралі – з'ява часовая: прыйдзе час – і ўсё стане на свае месцы.

У кантэксце разважанняў аўтарытэтнага літаратуразнаўцы варта згадаць творы вядомага беларускага драматурга другой паловы XX ст. А. Макаёнка, які задаў сваім паслядоўнікам даволі высокую планку не толькі камедыяграфічнага майстэрства, але і маральна-этычных арыенціраў, да якіх павінна імкнуцца сучасная цывілізацыя. Услед за антычнымі творцамі і тэорыяй Арыстоцеля (магчыма, на падсвядомым узроўні) аўтар аддае перавагу жанру трагікамедыі, якая ў поўнай меры выяўляе этычныя і эстэтычныя функцыі катарсісу.

Асабліва яскрава аўтарская пазіцыя выявілася ў трагікамедыі «Зацюканы апостал», напісанай у 1969 г. Пісьменнік-гуманіст еўрапейскага ўзроўню заўважыў негатыўныя тэндэнцыі, што намеціліся ў маральным стане чалавецтва наогул, і асабліва ў цывілізаваных краінах. 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 персанажаў, выразна адчуваецца трагізм падзей у шырокім сэнсе слова.

Вытанчанымі сродкамі сатырычнай тыпізацыі аўтар высмейвае ў п'есе заганы сучаснай цывілізацыі, носбітамі якіх у творы з'яўляюцца звычайныя прадстаўнікі буржуазнага грамадства: некалі эрудыраваны спецыяліст, а цяпер песіміст-абывацель Тата, ілжывая, двурушная і распусная Мама, абаронца буржуазна-мілітарызцкіх поглядаў Дзед. Лакмусавай паперай выпрабавання іх сумленнасці, маральнай годнасці ў трагікамедыі выступае «апостал»-выкрывальнік Малыш, які ў пэўнай ступені выконвае катарсічную функцыю.

Камедыёграф перакананы, што ў грамадстве, дзе пануюць грошы, хлусня, людзей з чыстым сумленнем, з пачуццём грамадзянскага абавязку, а тым больш выкрывальнікаў заганаў такога ладу жыцця не шануюць. І ў гэтым вялікая трагедыя чалавецтва, невырашальнасць канфлікту выдатнай асобы і грамадства. Вуснамі вундэркінда Макаёнак вымушаны канстатаваць сумную ісціну: «Пакуль ёсць праўда і крыўда, ёсць багатыя і бедныя, ёсць сытыя і галодныя ...ёсць жандары і паэты, ёсць асуджаныя і каты, да таго часу будуць зайздрасць, падман, грабёж, нянавісць, барацьба, каварства, кулак, локці, зубы...» [2, с. 352].

Сын атрымаў паразу ў творы, але ў адпаведнасці з прызначэннем катарсісу аўтар дае чытачу надзею ў перамогу агульначалавечых ідэалаў. Гатоўнасць бараніць сапраўдныя маральныя каштоўнасці, нават нават калі для гэтага спатрэбіцца самаахвяраванне, бярэ на сябе Дачка, якая ў фінале твора дэкларуе свае маральныя прынцыпы: «Я на касцёр! На эшафот! На крыж пайду, каб не стаць такой, як ён!» [2, с. 378]. Рашучая пазіцыя прагрэсіўнай моладзі паказана ў трагікамедыі інтэртэкстуальным спосабам – зваротам пісьменніка да пакутнага шляху Ісуса Хрыста.

Канец XX – пачатак XXI стст. у нашым грамадстве пазначаны стратай звыклых савецкіх ідэалаў і пошукам новых, зваротам да народных традыцый, маральна-этычных каштоўнасцей айчынай мастацкай спадчыны. Літаратура першая адчула небяспеку маральнай дэградацыі грамадства, пісьменнікі шчыра і балюча рэагавалі на яе праяўленні ў розных сферах чалавечага жыцця. Сатырычны, іранічны і нават гумарыстычны смех беларускай камедыяграфіі ў гэты час выконваў найперш не забаўляльную функцыю, а катарсічную – ачышчальную, выратавальную. Паколькі імкненне чалавека да Прыгожага невынішчальнае, у глыбіні душы кожнага з індывідаў гарыць іскра боская, якая асвятляе шлях да дабрыні, высакароднасці, чысціні і велічы. І толькі тыя творы, у якіх пісьменнікі дасягаюць катарсічнага эфекту, можна назваць сапраўдным мастацтвам, толькі такія творы маюць шансы на поспех. Вядомы факт з антычнасці, калі глядзчы адной з трагедый Эсхіла, не паспытаўшы чакаемага катарсісу, закідалі аўтара камянямі. Рэцыпіент звяртаецца да мастацкіх твораў, спадзеючыся знайсці ў іх сугучча пульсую-

чаму ў глыбіні душы яго генетычна атрыманаму ў спадчыну імкненню да ачышчэння, да святла. У гэтым сэнсе драматычныя творы беларускай літаратуры даследуемага перыяду цалкам адпавядаюць духоўным запатрабаванням чытачоў. Айчынная драматургія канца XX – пачатку XXI стст. вылучаецца багаццем тэматыкі і жанравых форм, але ўсе п’есы аб’яднаны адзінай мэтай – выхаваннем агульначалавечых якасцей у чытачоў. Найбольш эфектыўным спосабам у дасягненні яе службыць катарсіс.

Значны пласт сучаснай драматургіі складаюць творы на гістарычную тэму, да якой у розныя часы звярталіся А. Петрашкевіч, А. Дудараў, Г. Марчук, Р. Баравікова і інш. Акрамя, натуральна, патрыятычнага пафасу, творы пра слаўнае гераічнае мінулае ў шырокім значэнні тэрміна нясе і катарсічны пачатак. Вобразы-постаці мінулага Беларусі даюць магчымасць чытачу зразумець гераічную, асветную, гуманістычную сутнасць такіх асоб, як Ефрасіння Полацкая, князі Усяслаў, Рагвалод, Вітаўт і Ягайла, Кастусь Каліноўскі. У працэсе супастаўлення сябе з людзьмі-легендамі беларускай гісторыі ў душы чытача таксама адбываецца працэс прасвятлення, фарміруецца ўласная этычная самакарэкцыя. Напрыклад, маналог Усяслава ў п’есе А. Петрашкевіча дае надзею беларусам ў светлую будучыню Бацькаўшчыны, акрэслівае іх светапогляд і арыенціры паводзін: «Калі людзі нашы не пад прымусам, а па сваёй волі прымуць новую веру (хрысціянства – М. Я.) і пры гэтым не перастануць пакланяцца ўсяму жывому на зямлі і не здрадзяць звычаям прашчураў, атрымаецца нешта магутнае, непераможнае і пад Сонцам вечнае» [3, с. 13].

У драме У. Бутрамеева «Страсці па Аўдзею» акрамя гістарычнай дакладнасці, выразна выяўляецца імкненне аўтара да асэнсавання менталітэту беларусаў, яго разважанні па праблеме маральнага выбару. Асабліва сцю п’есы з’яўляецца тая акалічнасць, што аўтар не толькі не дае пэўных аўтарскіх характарыстык героям, але і не выяўляе сваіх сімпатый ці антыпатый. Драматург прапануе чытачу самастойна ацаніць паводзіны, жыццёвыя прынцыпы таго ці іншага героя, зместам твора сцвярджаючы філасофскі тэзіс: «У кожнага свая праўда». Н.Д. Тамарчанка тлумачыць наступствы такой мастацкай канцэпцыі феноменам катарсісу – сустрэчы свядомасці чытача і героя, чытача і аўтара [4]. Трагедыя селяніна-ўласніка ў гады калектывізацыі знаходзіць мастацкае вырашэнне ў катарсісе. Даведзены да адчаю, да стану афекту, Аўдзей гатовы са зброяй у руках бараніць сваю гаспадарку: «Выцягнуў на сабе еты хутар, ету зямлю, у ёй мая кроў, мае жылы – і аддаць? Не аддам! Зубамі загрызу – не аддам!» [5, с. 252–253].

Катарсічны пачатак гэтага твора дапамагае чытачу аб’ектыўна асэнсаваць працэс калектывізацыі, усвядоміць жорсткасць, бесчалавечнасць уладаў у адносінах да руплівых земляробаў і ў той жа час выходзіць ў чытача такія якасці і светапоглядныя прынцыпы, як непрыняцце гвалту, здольнасць да суперажывання. І ўсё ж дамінантная праблематыка драматычных твораў даследуемага перыяду маральна-этычная. Пісьменнікі змагаліся за чалавека, за яго маральнае ўдасканаленне, за тое, каб суайчыннікі ў цяжкі і супярэчлівы час канца XX ст. не страцілі веры ў агульначалавечыя каштоўнасці. Шмат у гэтым плане зрабілі сучасныя маладыя драматургі, творчасць якіх вызначалася імкненнем да эксперыменту, пошукам новых мастацкіх сродкаў.

Адметнай рысай творчасці С. Кавалёва з’яўляецца яго мастацкая інтэрпрэтацыя фальклорных і гістарычных твораў. Так, рымейк фантастычных апавяданняў Я. Баршчэўскага «Звар’яцелы Альберт, або Прароцтва шляхціца Завальні» – гэта цікавая спроба драматурга выкарыстаць матывы твораў беларускага пісьменніка XIX ст., актуалізаваўшы іх змест пад сучасную рэальнасць. Асноўную сюжэтную лінію рымейка складае барацьба паміж светлымі і цёмнымі сіламі, паміж Добром і Злом. Ачышчэнне, прымірэнне, гармонія, асалода і прасвятленне – складнікі катарсісу – рэальна ці патэнцыяльна дыялагічныя: яны заўсёды вырастаюць з канфлікту супрацьлеглых пачаткаў (у п’есе С. Кавалёва гэта супрацьстаянне светапоглядаў Чарнакніжніка і шляхціца За-

вальні). Тэкст звычайна праграмуе катарсіс як завяршальны эфект успрымання твора, але можа ўключаць і механізм яго дэканструкцыі. Менавіта ў такой сітуацыі аказваецца чытач рымейка С. Кавалёва. У выніку вяртання-разважання да зместу твора ён робіць уласныя высновы пра сапраўдныя і ўяўныя каштоўнасці. Аўтарскія ідэалы дабрыні, мудрасці, маральнай чысціні і патрыятызму супрацьстаяць д'ябальскім «каштоўнасцям»: ілжы, сквапнасці, ашуканству, здрадзе сваёй веры і Айчыне.

На мяжы традыцыі і наватарства, рэалістычнага і сюрэалістычнага, авангарднага мастацтва Сяргеем Кавалёвым напісана фантазмагорыя ў двух дзеях з жыцця і літаратуры беларусаў «Стомлены д'ябал» (1999 г.). Аўтар выкарыстоўвае ў творы вядомы ў хрысціянскім свеце матыў змовы з д'яблам. Праблемы сацыяльнай неўладкаванасці, маральнай дэградацыі грамадства аўтар не схільны разглядаць як апакаліпсіс, а робіць гэта ў іранічнай форме вуснамі Д'ябла: «Вось ужо дзве тысячы гадоў, як я не ўмешваюся ў вашыя справы. І што ад гэтага змянілася? Чалавек сам, без маёй дапамогі і нават насуперак майму жаданню, ператварае зямлю ў пекла!» [6, с. 426]. Для таго каб трапіць у рай, Яська не вытрымлівае выпрабаванняў-спакусаў, што прапаноўвае яму д'ябал, а таму вымушаны пагадзіцца з вердыктам нячысціка, які па-сутнасці і выяўляе дамінуючую ідэю твора: «І ніхто, Яська, не вытрымае. Чалавек слабы, занадта слабы. Таму няма для нас раю: ні для цябе, ні для мяне» [6, с. 449]. Тут катарсіс адыгрывае ролю рэканструкцыі-спачування, іранічнага стаўлення да зямнога жыцця і чалавечай прыроды і ставіць перад чытачом праблему маральнага самаўдасканалення.

Плённа выкарыстоўваецца ў сучаснай драматургіі прыём умоўнасці, недасказанасці. Ён дапамагае ўшчыльную наблізіцца глядачу да жыццёвых рэалій, адчуць неспакойную і супярэчлівую філасофію жыцця, выявіць складаныя чалавечыя рэфлексіі. Новыя тэндэнцыі ў развіцці сучаснай беларускай драматургіі выявіліся пераважна ў творчасці маладых аўтараў у такіх жанрах, як п'есы абсурду, псіхалагічныя драмы, постмадэрнісцкія фарсы і інш. Зразумела, што такое дзяленне на жанравыя мадыфікацыі ўмоўнае і часта нішчыцца магутнай сучаснай літаратурнай тэндэнцыяй сінтэзу, карэлятыўных працэсаў, якія набліжаюць твор да складанага, шматграннага і супярэчлівага жыцця. Творчасць І. Сідарука (фарс-абсурд «Галава», п'еса «Плач, саксафон...») М. Казачонка (экзистэнцыяльная містычная меладрама «Віццюшка») і М. Арахоўскага пацвярджае вышэй згаданыя тэзісы.

У пачатку 1990-х гг. М. Арахоўскі ад п'ес выключна рэалістычнага зместу звярнуўся да ірацыянальнага мастацтва. Пасля драмы «Ку-ку» з «хваравітымі рэфлексіямі і містыцызмам» [7, с. 108], у якой аўтар на фоне так званай перабудовы паказвае раздваенне, псіхоз зусім яшчэ нядаўна нармальнай рэспектабельнай асобы, А. Арахоўскі ў 1997 г. піша драму «Лабірынт». Па жанры яна хутчэй набліжаецца да псіхалагічнай, хаця і тут не абыходзіцца без вобразаў пачвараў-істотаў (удакладнім, другарадных). Героі п'есы: таленавіты мастак Стах, які адчувае блізкую смерць, разважлівая «маці Тэрэза», былы ўрач Ліля, маладая студэнтка Жанна, якая не хоча прымаць агіднасць і прадажнасць сучаснага жыцця, – усе яны асобы з абвостраным пачуццём справядлівасці. І хоць у кожнага з іх свая праўда, яны імкнуцца дапамагчы адзін аднаму, знайсці ў іншых падтрымку, апору, тлумачэнне незразумелага ім. Стах бачыць сваё прызначэнне ў служэнні высокаму мастацтву. Яго жыццёвае крэда з выразным катарсічным пачаткам (не быць раўнадушным да праблемаў і нягод іншых) прыцягвае сваёй духоўнай моцай Лілю і Жанну.

Пераважна маральна-этычная тэма дамінуе ў творах А. Федарэнкі. Адна з найбольш удалых п'ес драматурга – «Багаты кватарант». Падзеі разгортваюцца ў сям'і выкладчыка адной з ВНУ сталіцы. У сям'і, як у люстэрку, адбіліся ўсе негатыўныя бакі грамадскага жыцця нашай краіны ў 90-я гг. мінулага стагоддзя: нястача і песімізм, ад-

чуванне безвыходнасці і бесперспектыўныя пошукі сацыяльнага ўладкавання. Васіль Васільевіч не здолеў справіцца з цяжкасцямі жыцця і паціху співаецца, яго другая жонка Алена Яўгенаўна прадпрымае дарэмныя высілкі ў пошуках матэрыяльнага дабрабыту, а дачка Наташа, студэнтка, даведзена да адчаю не столькі паўжабрацкім становішчам, колькі пануючай у сям’і атмасферай напружання і канфлікту.

Тут мы сустракаемся яшчэ з адным феноменам катарсісу: назіраем адначасова трагедыю асобы ў грамадстве і трагедыю самога жыцця. Ілюзію заспакаення, згоды і асалоды дорыць сямейнікам кватарант Алесь Ган, які разлічваецца за пакой у кватэры нечакана для гаспадароў выгаднай сумай у далярах. Але ў фінале п’есы вытлумачылася, што Алесь – пісьменнік. Ён наўмысна ставіў эксперымент над сям’ёй, каб прааналізаваць паводзіны гаспадароў у творы, будучымі персанажамі якога яны і павінны былі стаць. Падман урэшце раскрыўся, шчаслівая казка раптоўна скончылася, і перад чытачом узнікае шмат пытанняў для разважання: што маральна, а што амаральна? І ў гэтым таксама выяляецца ачышчальная сіла мастацтва.

Такім чынам, можна з упэўненасцю сказаць, што беларускай драматургіі другой паловы XX – пачатку XXI стст. уласцівы катарсічны эфект, які спрыяў рэалізацыі аўтарскіх ідэй у выхаванні агульначалавечых каштоўнасцей у свядомасці і паводзінах суайчыннікаў.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Хализев, В.Е. Теория литературы / В.Е. Хализев. – М., 1999. – 341 с.
2. Беларуская камедыя / уклад. Н.І. Семашкевіч. – Мінск : Маст. літ., 2000. – 382 с.
3. Хрэстаматыя па гісторыі беларускага тэатра і драматургіі : у 4 т. / уклад. і камент. А.В. Сабалеўскага. – Мінск : Бел. навука, 2005. – Т. 4: XX стагоддзе. – 309 с.
4. Тмарченко, Н.Д. Катарсис / Н.Д. Тмарченко // Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М., 2002. – С. 341.
5. Звон – не малітва : п’есы / уклад. І. Дабрыян. – Мінск : Маст. літ., 2008. – 365 с.
6. Сучасная беларуская драматургія: традыцыі і наватарства / Уклад. і прадм. П. Васючэнка; пад. агул. рэд. У.М. Сіўчыкава. – Мінск : Сэр-Віт, 2003. – 640 с.
7. Лаўшук, С.С. Драматургія / С.С. Лаўшук // Гісторыя беларускай літаратуры XX ст. : у 4 т. – Мінск : Беларус. навука, 2003. – Т. 4, кн. 2.: 1986–2000 гг. – 975 с.

Janicky M.I. Catharsis as a Problem of Correlation of Man and the World in the Belarusian Drama of late 20th - early 21st centuries

The article reveals moral and ethical ideals in the works of contemporary Belarusian drama. The author regards the issue in the light of catharsis, explores the evolution of the term, its literary semantic content, and reveals its socio-cultural and aesthetic function. The article analyzes the role of catharsis as a means of moral and ethical education of society in his works of Belarusian drama of the 20th – early 21st centuries.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05.09.2013

УДК 81.38.27

*А.А. Лавицкий***ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: ПРОБЛЕМА ЖАНРА**

С точки зрения современного медиадискурса газетные тексты – это уникальный материал для исследователя-лингвиста, так как язык газеты является одной из наиболее интенсивно развивающихся систем, наблюдая и изучая которую можно понять многие процессы, происходящие в обыденном языке. В данной статье рассматриваются особенности жанрового репертуара современных газетных изданий. В качестве практического материала исследования были использованы публикации самых многотиражных газет Витебщины («Витьбичи», «Витебский рабочий», «Народное слово»), что позволило выявить ряд жанровых изменений в системе белорусской региональной печатной периодики. Жанровые трансформации на страницах витебских газет ярко проявились в доминировании информационных текстов, а также активном развитии материалов развлекательного характера, появлении новых видов рекламных публикаций, не характерных для традиционной журналистики.

Введение

Активное развитие информационных технологий сместило исследовательские акценты в сторону изучения новейших СМИ, в первую очередь – интернета. Однако одно из ключевых мест в современной массовой коммуникации по-прежнему занимают газетные издания, которые одновременно становятся важнейшим элементом не только информационной ориентации, но и социального регулирования. Большинство газет сегодня стали важным механизмом организации, сплочения, консолидации и просвещения общества, снижая дезинтегрирующую, разъединяющую роль многих электронных СМИ. Особенно четко такая тенденция прослеживается на уровне региональной массовой коммуникации, отражающей наиболее близкие и знакомые человеку явления, факты, события, персоналии. Однако следует отметить, что вместе с воздействующей ролью печатные СМИ во многом сами зависят от общества. Так, анализируя периодические издания, можно хорошо изучить различные изменения в языке, культуре, системе ценностных общественных ориентаций и т.д. Это связано с тем, что экономические особенности организации работы современных редакций требуют от журналистов постоянного внимания к запросам читателей, ориентации на подготовку материала на интересные их темы в новых и доступных текстовых формах. Поэтому общественные настроения и мнения можно четко проследить на различных уровнях организации газетной деятельности: в графическом и дизайнерском оформлении издания, тематическом наполнении и, конечно, жанровом разнообразии публицистического материала. Именно жанровые особенности корпуса газетных публикаций позволяют отметить отдельные тенденции в развитии периодической печати, а, следовательно, и адекватно оценить изменения в обществе, культуре и языке.

Неслучайно в последние десятилетия на постсоветском пространстве ученые постоянно обращаются к проблеме современных публицистических жанров, что, несомненно, связано с многочисленными активными социально-политическими и экономическими преобразованиями в бывших союзных республиках. Среди новейших жанровых исследований газетных материалов можно назвать целый ряд трудов таких ученых, как С.М. Гуревич, Н. Кенжегулова, Л.Е. Кройчик, Г.В. Лазутина, Е.И. Пронин, С.С. Раскопова, В.А. Салимовский и др. Представленные авторы детально подходят к описанию современных видов газетных текстов, а также указывают на некоторые жанровые изменения в системе периодических СМИ. Вместе с тем приходится констатировать, что сегодня жанровые трансформации в печатной периодике учеными детально рассмотрены лишь для центральных российских изданий. Практически отсутствуют работы, посвященные анализу жанровых преобразований на страницах региональных газет, в том чи-

сле и белорусских. Но социально-экономические, политические, культурно-исторические, экономические и др. особенности развития региона находят свое отражение, в первую очередь, в публицистических материалах местных СМИ. Все это заставляет нас более пристально обратиться к изучению жанрового репертуара региональных газетных изданий, ибо именно «жанр фиксирует сдвиги в духовной жизни общества и меняется вместе с ней» [1, с. 129].

В качестве практического материала для рассмотрения жанровых особенностей современной региональной прессы были определены самые многотиражные газеты северного региона Беларуси – Витебской области: «Витьбичи» («В»), «Народное слово» («НС») и «Витебский рабочий» («ВР») с периодичностью выхода три раза в неделю. В исследовании мы сопоставили видовое разнообразие опубликованных текстов с традиционным представлением о системе газетных материалов. Под традиционной системой публицистических печатных текстов мы подразумеваем выделение информационных, аналитических и художественно-публицистических жанров. До сих пор такая видовая типологическая модель поддерживается многими исследователями, среди которых М.Н. Ким, А.А. Тертычный, Д.А. Туманов, Е.П. Прохоров и др. Проанализировав номера указанных изданий за 2012 г. можно выделить ряд жанровых изменений в системе современной белорусской региональной газетной публицистики. К наиболее ярко выраженным трансформационным жанровым процессам в местных печатных СМИ можно отнести такие:

1. Доминирование в репертуаре таких «малых» (с точки зрения устоявшихся в журналистике соответствующих представлений) информационных жанров, как заметка и сообщение. Эта тенденция, по нашему мнению, объясняется несколькими факторами: во-первых, растущим потоком информации, которая требует постоянного отражения в печати, а во-вторых, относительной простотой и оперативностью в подготовке материала, так как в содержательной структуре заметки и сообщения журналист отображает только факты без детального рассмотрения проблемного поля. К дополнительным сведениям, содержащимся в текстах «малых» жанрах, можно отнести авторские ссылки на источник получения данных, а также источники дополнительной информации. Примечательно, что в отличие от традиционных представлений сообщение и заметка довольно часто сопровождаются дополнительным графическим материалом, обычно фотографическим (например, рубрика «ФотонОВОСТИ» («В»)).

В анализируемых изданиях заметка и сообщение имеют и свои особенности месторасположения на газетной полосе. Так, в «ВР» и «В» эти жанровые виды публикаций обычно встречаются на первом развороте, занимая здесь иногда до 80–90% от всей опубликованной информации. В «НС» данные жанры печатаются практически на всех страницах газеты, составляя в общей сложности до 1/8 материалов всего издания. Кроме этого, характерным для витебской региональной периодики является частая публикация жанров заметки и сообщения в отдельных рубриках: «В Беларуси», «Воспитание», «В мире», «Работа с населением», «Правопорядок» («НС»); «Коротко о главном», «Регион на связи», «Время белорусское» («ВР»); «В Беларуси», «Суть недели», «С заботой о детях» («В») и др.

2. Активное жанровое взаимодействие информационных и аналитических текстов. Впервые в отечественной журналистике явление «диффузии» (интерференции) жанров рассмотрела еще В.В. Ученова в 70-е гг. прошлого века, описав это явление как «взаимопроникновение элементов одних жанров в другие», что «способствует внутренним преобразованиям, происходящим в публицистических текстах» [2, с. 18]. В анализируемых изданиях интерференция проявилась в активном проникновении в информационные жанры различных явлений, характерных для публицистической аналитики, что, в свою очередь, в значительной степени повлияло и на весь репертуар текстов: уменьшение периодичности публикации статей, расследований, рецензий и др.

В качестве примеров активного влияния на информационные тексты со стороны аналитических материалов следует выделить появление в некоторых публикациях «ВР» под рубрики «Мнения», в которой свои суждения о событиях, фактах и происшествиях, отраженных в информационном журналистском материале, высказывают читатели. Элементы аналитической журналистики часто встречаются и в текстах интервью, репортажа, где экспертные оценки и критические замечания высказывают различные должностные лица, участники и очевидцы описываемого, а автор занимает нейтральную позицию. О наличии аналитической составляющей в таких информационных материалах можно судить и по их заголовкам: «О, кран, дай хоть капельку...», «За вред детям и государству – к ответу», «Работать не за страх, а за совесть», «Достойно жить в общезжитии» («В»); «Молодежь – за Евразийский союз», «Долгая дорога в школу», «Чтобы хорошо жить, нам нужно много работать», «Вопросы взяты на контроль», «Ни шагу вперед, зато два назад...» («ВР»); «Наверстать упущенное еще можно», «Выйдет ли “Витавиа” из зоны турбулентности?», «Реальный сектор: на старом багаже далеко не уедешь», «Равнодушное отношение к людям недопустимо» («НС») и др.

3. Изменения жанрового репертуара в системе художественно-публицистических текстов. К наиболее значительным и очевидным изменениям структуры художественно-публицистических жанров региональных печатных медиаизданий необходимо отнести исчезновение традиционных для советской журналистики сатирических текстов: фельетон, памфлет, пародия. К сожалению, в настоящий момент не представляется возможным четко определить причины столь значимых жанровых изменений, однако примечательным является то, что указанные жанровые разновидности текстов на газетной полосе заменили другие материалы развлекательного характера: (*игра, анекдот, житейская история*), а также новые виды публикаций (*совет, гороскоп, прогноз погоды, кроссворд, карикатура* и др.), прежде не входившие в систему традиционной жанровой классификации. Представленные жанры по отдельности встречаются во всех номерах анализируемых газет. Однако если редакция «НС» уделяет минимум внимания данным жанрам, то на страницах других изданий развлекательные жанры занимают весомую часть печатного пространства (до 15–20% всего материала номера). В «ВР» выходит еженедельных развлекательный вкладыш «Восьмушка» (два разворота).

4. Расширение видового разнообразия рекламных текстов. К рекламным текстам мы относим все виды коммерческих публикаций как давно встречающихся (объявления частного и юридического лица, реклама), так и недавно появившихся на газетной полосе. К ним относятся все разновидности PR-публикаций (пресс-релиз, приглашение, бэкграундер, имиджевое интервью, факт-лист, биография, заявление для СМИ, имиджевая статья, кейс-стори, байлайнер, поздравление и др.). Однако следует оговориться, что традиционная журналистика не включает рекламные публикации в типологическую систему газетных текстов. Мы же считаем целесообразным выделить их в отдельный жанровый вид печатных материалов.

Наша позиция основывается на нескольких факторах. Во-первых, это периодичность появления рекламных текстов на полосе и общий объем занимаемого ими газетного пространства: в анализируемых изданиях реклама наполняет от 10% до 30% каждого номера. Во-вторых, это видовое разнообразие современных рекламных материалов, активное участие в создании которых принимают и журналисты. Речь идет о некоторых видах PR-материалов, получивших широкое распространение в последнее время: имиджевая статья, имиджевое интервью. Данные виды PR-публикаций занимают большой объем регионального публицистического пространства и во многом свидетельствуют об уровне популярности издания, так как обращение рекламодателя в определенную редакцию формируют своеобразный «индекс рекламной популярности» газеты. Так, например, в декабрьских номерах анализируемых печатных СМИ журналистские

имиджевые PR-материалы встречаются чаще, чем в другие месяца года, что, несомненно, связано с активизацией покупательского рынка в период предновогодних праздников. При этом чаще всего данные виды публикаций встречаются на страницах «В»: «Чтобы рыба была на столе», «ОАО “Полесье”: “В этой жизни все связано”», «Куда держит путь Волшебный Караван Coca-Cola?», «За покупками и настроением в “Ганну”», «Свадьба в Modi – недорого и весело», «Соки без консервантов», «Еще одна новинка», «В авангарде белорусской индустрии», «Новые возможности для пенсионеров» и др. А некоторые предприятия и организации разместили одинаковые PR-материалы в нескольких изданиях: «За праздничный стол с МяскоВит», «Renault приходит в Витебск» («В», «ВР»). Имиджевые статьи также часто публикуются в преддверии юбилейных дат для рекламодателей: 50-летие РУП «Витебскэнерго» («Огни большого города», «Свет рукотворной мега-системы»); 150-летие Строительно-монтажного поезда № 169 («Наша задача – строить быстро и качественно») («В»); 50-летие ОАО «Рудаково» («Полвека упорного труда»), 75-летие ОАО «Оршастройматериалы» («Бренды Придвинья: правильный выбор») и др.

Заклучение

Представленные примеры могут стать основой для начала изучения различных особенностей современных языковых, стилистических, а следовательно, и культурных, социальных явлений в обществе. Именно поэтому, по нашему мнению, дальнейшее детальное рассмотрение функционирования системы газетной периодики становится одной из приоритетных задач современных научных исследований.

Таким образом, рассмотрев примеры активных жанровых трансформаций в материалах печатных медиаизданий Витебской области, можно сделать вывод об активном формировании новой жанровой системы региональной публицистики. Видовые изменения в газетном корпусе местных периодических СМИ отчетливо проявились в активизации журналистского внимания к функционированию информационных текстов, что обнаруживается в значительном расширении их количества на страницах печатных изданий, а также включении в их содержание различных элементов, характерных для аналитической публицистики. Жанровые изменения региональная пресса претерпела и в системе художественно-публицистических текстов, которые лишились значительной части своего репертуара, будучи вытесненными материалами развлекательного плана. К интересным жанровым трансформациям следует отнести и появление в газетах новых видов рекламных медиатекстов, создание которых стало неотъемлемой частью журналистского творчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тепляшина, А.Н. Методологические основы жанрообразования в масс-медиа / А.Н. Тепляшина // Логос, общество, знак (к исследованию проблемы феноменологии дискурса) : сб. науч. труд. – СПб. : Бриг-Экспо, 1997. – 145 с.
2. Ученова, В.В. Современные тенденции развития журналистских жанров / В.В. Ученова // Вестник МГУ. Сер. 10. Журналистика. – 1976. – № 4. – С. 17–26.

Lavitski A.A. Publicistic Discourse: Genre Problem

From the point of view of modern media discourse newspaper texts are a unique material for the researcher-linguist, because language of the newspaper is the one of the most intensively developing systems, observing and studying which one you can understand many processes happening in everyday language. In this article features of genre repertoire of modern newspaper editions are considered. As a practical material of research publications of the most widely circulating newspapers of Vitebsk region («Vitbichi», «Vitebsky Rabochy», «Narodnoe Slovo») were used. That allowed to identify a number of genre changes in the system of the Belarusian regional print periodicals. Genre transformations in the Vitebsk newspapers were brightly shown in domination of informative texts, and also active development of materials of entertaining character, and emergence of new types of advertising publications, not typical for traditional journalism.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 18.01.2013

УДК 821.161.3

З.П. Мельнікава**ДУХОЎНА-СВЕТАПОГЛЯДНАЕ ВЫЗНАЧЭННЕ АСОБЫ
І ПАЭЗІЯ ЗЬНІЧА (АЛЕГА БЕМБЕЛЯ)**

У артыкуле акрэслены актуальныя праблемы духоўна-светапогляднага вызначэння сучасніка і падкрэсліваецца вялікая роля нацыянальнай літаратуры як фактара выхавання духоўнай культуры асобы. Заўважаецца, што, насуперак дамінаванню багаборчых, атэістычных ідэй у савецкі час, беларуская літаратура ўтрымлівала значны духоўны, маральна-філасофскі патэнцыял. Аўтар даводзіць, што ў канцы XX – пач. XXI стст. у беларускай літаратуры склалася духоўна-хрысціянская плынь, выдатным прадстаўніком якой стаў паэт Зьніч (Алег Бембель). Яго творы, народжаныя хрысціянска-этычным мысленнем, сталі з’явай у сучаснай беларускай літаратурнай прасторы.

Чалавецтвам, у тым ліку грамадазнаўчымі навукамі, як і кожным чалавекам паасобку, выведзена безліч фармулёвак аб сэнсе і прызначэнні жыцця. Але на кожным гістарычным этапе, у кожным грамадстве вылучаюцца свае, асаблівыя аксіялагічныя прыярытэты і дамінанты, якія маюць пераважна прагматычную, канкрэтна-гістарычную абумоўленасць.

Сучаснае цывілізаванае грамадства, узброенае навукова-тэхнічным прагрэсам, наасфернымі і кагнітыўнымі адкрыццямі, часта далёка адыходзіць ад пазнання Бога, ухіляецца вызнаваць вечныя філасофска-маральныя катэгорыі – Сумленне, Духоўнасць, Любоў, Ісціну. Толькі мастацтва, найперш літаратура, зрэдку нагадваюць кожнаму чалавеку пра Бога і Неба, дапамагаюць у зямным жыцці супрацьстаяць маральнаму і духоўнаму разбурэнню.

«На пачатку было Слово, і Слова было ў Бога, і Слова было Бог. Яно было напачатку ў Бога. Усё праз Яго пачало быць... У ім было жыццё, і жыццё было святлом людзей...» (Ін 1,5). Нават калі і часта чытаем, прамаўляем гэтыя радкі, мы рэдка задумваемся над іх першасным сэнсам. Між тым, закладзены ў іх глыбінна-філасофскі ключ «Слова – Бог – быццё – жыццё – святло» дапамагае расказзіраваць вышэйшы і сапраўдны сэнс існавання кожнага народа і асобнага чалавека. Большасць нашых сучаснікаў прыходзяць да пераканання, што менавіта Бога-Слова (слова і воля Бога) павінна вызначаць быццё ўсіх і кожнага, што толькі пры такой умове чалавек можа набыць духоўнае святло, спасцігнуць сутнасць уласнага прызначэння і наканаванасці ў храме чалавецтва – у грамадстве.

Думаецца, што найдалей ад евангельскіх ісцін пра Бога-Слова і яго духоўнае святло адышло савецкае грамадства ў XX ст. Багаборчыя матывы прысутнічалі ў літаратуры, пачынаючы з міфа аб Праметэі, але ў савецкія часы яны сталі палітычна абавязковымі і ідэалагічна запатрабаванымі. У савецкі час узнікла і функцыянавала літаратура-«бязбожніца», у якой віталіся атэістычны сарказм і антыхрысціянскі астракізм. Выразным увасабленнем савецкага атэістычнага багаборніцтва ў беларускай літаратуры сталі словы: «Мы не паклонімся богу – бога стварыў чалавек!» (Кандрат Крапіва). У савецкія дзесяцігоддзі са свядомасці беларусаў зніклі духоўныя падзвіжнікі, святыя беларускай зямлі: Еўфрасіння Полацкая, Кірыла Тураўскі, Аўраамій Смаленскі, Елісей Лаўрышаўскі, Сафія Слуцкая, Афанасій Брэсцкі, Гаўрыіл Беластоцкі... Разбуралася шматвекавая традыцыя духоўна-хрысціянскага падзвіжніцтва, нішчылася беларуская «этнадухоўная прастора» (І. Чарота). Камуністычная ідэалогія строга пільнавала, каб народ і надалей быў адлучаны ад царквы, ад высокадухоўных хрысціянскіх ідэй. Так, летам 1970 г. Руская Праваслаўная Царква рыхтавалася адзначыць 800-годдзе Еўфрасінні Полацкай. У сувязі з гэтым у ЦК Кампартыі Беларусі паступіў сакрэтны ліст з Масквы.

У ім выказана «партыйная заклапочанасць», што аўтарытэт Святой Еўфрасінні пераўзыйдзе аўтарытэт камуністычнага кіраўніцтва: «Церковники попытаются использовать эту дату для более широкого привлечения в храмы верующих, прославления прогрессивной роли русской православной церкви. ...Эту дату целесообразно отметить лишь архиерейским богослужением в Спасо-Евфросиниевской церкви в гор. Полоцке, в других церквях специальных богослужений, на наш взгляд, проводить не следует.

Как нам представляется, средствам массовой информации, за исключением специальных изданий, нет необходимости привлекать к деятельности Евфросиньи Полоцкой внимание трудящихся республики» [3, с. 151].

У савецкія дзесяцігоддзі «народнае хрысціянства беларусаў» (І. Чарота) застава-лася ў фальклорных творах, традыцыйных абрадах і тэкстах. Парасткі хрысціянскай ве-ры жылі ў спадчынай памяці беларусаў, пра што сведчаць творы беларускіх пісьмен-нікаў XX ст.: Янкі Купалы, Якуба Коласа, М. Багдановіча, Казіміра Сваяка, У. Жылкі, Н. Арсенневай, Л. Геніюш, М. Сяднёва, С. Грахоўскага, В. Шведа, А. Лойкі, Р. Бараду-ліна, Н. Загорскай, Н. Мацяш, В. Жуковіча, іншых. Але сур'ёзных творчых зваротаў да хрысціянскай, увогуле веравызнаўчай тэматыкі ў той літаратуры не было. Богаад-ступніцтва ў беларускай літаратуры савецкага часу стала, па трапных словах літарату-разнаўцы І. Чароты, адной з прычын таго, што сёння «канчаткова размыты адрозненні высокага і нізкага, добра і зла, характава і пачварнасці, вечнага і мінулага» [2, с. 4].

На жаль, у бліжэйшы час у Беларусі не чакаецца ўзлёту культуры, мастацтва, фі-ласофіі. Сёння ў беларускім грамадстве па-ранейшаму не запатрабаваны мысляры-гу-манітары, духоўныя лідэры, «уладары беларускай думкі» (Якуб Колас). Несумненна, што менавіта літаратура як важная галіна мастацка-духоўнай «вытворчасці» павінна па-казваць шляхі выйсця з духоўнага і маральнага крызісу чалавека і грамадства.

Менавіта на сцвярджэнне высокіх маральных ідэалаў арыентуе і заклікае чыта-чоў сучасная беларуская духоўна-хрысціянская паэзія, якая як прыкметная жанрава-стылявая плынь склалася ў канцы XX – пачатку XXI стагоддзяў.

Пра тое, як цяжка было заставацца незалежнай, нацыянальна зарыентаванай ду-хоўнай асобай у атмасферы ваяўнічага атэізму і татальнай ідэалагічнай рэгламентава-насці савецкага грамадства, якое пастанавіла да 80-х гадоў XX ст. пабудаваць камунізм, сведчыць лёс інака Мікалая – паэта Зьніча. Ён вырас у сям'і камуніста, Народнага ма-стака БССР Андрэя Бембеля ў Мінску. Бацька, перакананы камуніст, верыў, што «рэлі-гія – опій для народа», як сцвярджала партыйная ідэалогія. Скульптар Бембель вельмі любіў сына і даваў яму поўную свабоду ў чытанні кніг, у выбары жыццёвых дарог. Па ўласным прызнанні паэта, у сямнаццаць год праз творы Ф. Дастаеўскага (і асабліва «Братоў Карамазовых», ён «адчуў Хрыста». Але да сапраўднай, глыбокай веры было далёка. Ва ўзросце трыццаці год ён уступіў у Камуністычную партыю з перакананнем, што можна рэфармаваць савецкі рэжым знутры. Аднак хутка зразумеў, што хрысці-янства з ідэалогіяй і справамі КПСС не сумяшчальныя. У 1972 г. на кватэры святара Алега Бембель тайна прыняў хрышчэнне.

Фарміраванне грамадзянскіх і светапоглядных арыенціраў будучага паэта-інака прыпала на эпоху «шасцідзсятніцтва», калі працэсы дэмакратызацыі савецкага гра-мадства пасля асуджэння таталітарных злачынстваў і культу асобы Сталіна ўплывалі на разняволенне ідэалагічнага і духоўнага жыцця людзей, асабліва моладзі. Кумірамі, а пасля добрымі старэйшымі сябрамі Алега Бембеля сталі Васіль Быкаў, Уладзімір Ка-раткевіч. Алега Бембель закончыў кансерваторыю, мог бы зрабіць паспяховую кар'еру музыканта, але ён сур'ёзна захапіўся адраджэнцкай ідэалогіяй, прафесійнымі філасоф-скімі даследаваннямі, звязанымі з праблематыкай беларускага духоўнага і культурна-гістарычнага адраджэння. У 1970-я гг. суткамі чытаў «самвыдат», шмат пісаў, забыва-ючыся на сон, адпачынак, ежу. У 80-я гады канчаткова для сябе зразумеў, што адзіная

Названыя кнігі паэзіі Зьніча, а таксама «Евангелле ад мамы», «Ксты» Р. Барадуліна, а таксама многія творы згаданых вышэй паэтаў, сведчаць *аб беларускай духоўнай*

...я кінуць грэшны сьвет
сябе прымусіў –
каб не згубіцца ў думках і вяках...
...Жыровічы...
...тут – сэрца Беларусі...
І да яго – у кожнага –
свой шлях... [1, с. 200].

паэзіі як цэласнай эстэтычнай з’яве, з уласцівымі ёй аб’ектыўнымі заканамернасцямі, якія прасочваюцца з народных каляндарна-абрадавых песень, вершаваных псалмаў-перакладаў «Псалтыра» Ф. Скарыны да твораў хрысціянска-філасофскай тэматыкі сённяшніх беларускіх пісьменнікаў.

У 20-я гг. мінулага стагоддзя хрысціянска-этычнае мысленне выцяснлася з палітызаванага савецкага грамадства. Парэшткі яго ў наступныя дзесяцігоддзі захоўваліся ў мастацтвазнаўстве, эстэтыцы, літаратуразнаўстве, псіхалогіі... Паэт-інак Зьніч сваімі радкамі настойліва і шчодро вяртае беларускі народ у Храм Веры і духу, запрашае кожнага задумацца аб уласнай сутнасці і аб велічы Тварца.

Паэзія Зьніча унікальная як эстэтычна-філасофская сістэма. Яна ўтрымлівае хрысціянска-этычны, маральны і гістарычна-філасофскі досвед аўтара, а прадмет яго занепакоенага грамадзянскага роздуму – лёс, будучыня Беларусі і яе народа. Вось адзін з мноства прыкладаў – радкі з верша «Рэха, альбо Спроба ачышчэння»:

...мы, Беларусы –
 ў марных хаўрусах –
 цяжка шукаем да Бога дарог...
 ў моры нядолі, ў поўні няволі
 нас не пазбавіў літасьці
 Бог...
 ...нас аб’яднала вера Хрыстова...
 шчыра бароняць малітвы Сьвятых...

духу нячыстаму

Божае Слова

супрацьпаставім

у справах зямных!.. [1, с. 70].

Паэт абраў цяжкі, самаахвярны шлях слугавання народу і Бацькаўшчыне – маліцца перад Усявышнім за Беларусь, за кожную чалавечую душу

...у Хрысьце
 Мы – жывая Цэласць...
 мы – часьцінкі Боскага Я...
 дай нам, Хрысьце,
 мудрасць і смеласць
 адчуваць: мы – Твая Сям’я...
 ...хіба мы – не браты і сёстры... –
 Тваёй музыкі – песняры?..
 ...колькі ж, людцы, у вальсе-mefisto
 Будзем з д’яблам над процьмай кружыць?.. [1, с. 207].

Паводле Зьніча, найцяжкі грэх – грэх манкурцтва, беспамяцтва, якое вядзе да забойства роднай маці, да руйнавання народных святынь. Паэт прапануе кожнаму з нас адкрыць у сабе чалавека прыгожага, верніка і патрыёта адначасова, якому Бог даў разам з душой і хрысціянска-грамадзянскую місійнасць. Каб не змарнаваць вялікі Боскі дарунак – жыццё, чалавек павінен нястомна працаваць – рукамі, розумам, сэрцам – не супынна дасканаліцца, і памятаць, што жыццё дадзена для стваральных, прыгожых, добрых спраў. У гэтым пераконвае сваім словам паэт. Відаць таму многія яго вершы маюць дыялагічную структуру: паэт размаўляе з «зямнымі царамі» і зашоранымі «фактапаклоннікамі», з «сынамі зямлі пад белымі крыламі», з «Братамі-палітыкамі», з «павадырамі», «прарокамі», «вязьнямі сумленьня», з «сястрычкамі» – матулямі, дзяўчатамі, дзецюкамі...

Кожны з нас у роздуме паэта-верніка – брат ці сястра. Здзіўляе бяздонная глыбіня і бязмежная прастора паэзіі Зьніча. Аднак галоўныя, важнейшыя перажыванні паэта лакалізаваны на Бацькаўшчыне. Мудрае і роздумна-медытатыўнае асэнсаванне чалавека, сэнсу яго прысутнасці на Зямлі гарманічна спалучана з грамадзянскімі матывамі – маленнем паэта за Беларусь і за кожнага з нас: каб мелі ўцаркаўлёныя, відушчыя і літасцівыя душы.

...пад завірухай кроў ліецца...
вятрыска – памяць расхістаў...
о, Беларусь, -- ці станеш сэрцам
Укрыжаванага Хрыста?..

...ці зможаш –
Пад няўпінным зьдзекам,
сказаць: – мой лёс –
не сылепата!..
як прад табой паўстане пекла
сышоўшага ў труну – Хрыста?..

...а як пад сонцам – небакраем –
заружавее цемната –
ці ты заўсёды адчуваеш
Сілу Ўваскрослага
Хрыста? [1, с. 5].

Матывы Уваскрасення Хрыстова, развагі паэта пра волю і няволю, пра «найвышэйшы дар Свабоды», пра тое, што кожнаму сэрцу і кожнаму народу «Гасподзь свабоду волі даў», якія ўсхвалявана гучаць у вершах паэта, несумненна, актуалізуюць і ўзбагачаюць хрысціянскую па паходжанні, грамадзянска-патрыятычную па-сутнасці ідэю Адраджэння. У беларускай літаратуры яна была запачаткавана ў «нашаніўскі» час Максімам Багдановічам, Казімірам Сваяком, Алесем Гаруном, Янкам Купалам, Якубам Коласам, Змітраком Бядулем...

Кнігі Зьніча – гэта сучасная духоўна-грамадзянская паэзія, паэзія роздуму і закліку да беларускага народа пераадолець «няўпінны зьдзек» і «сьляпы лёс», паверыць у сапраўднае Ўваскрашэнне.

Паэтычнае, узрушана-малітоўнае слова Зьніча стварае і ўгрунтоўвае духоўны радавод Беларусі, у якім следам за Еўфрасінняй Полацкай, Францішкам Скарыной і іх ахвярнымі наступнікамі паўстаюць і вялікія сучаснікі, асветнікі і грамадзяне XX і пачатку XXI стагоддзяў – Уладзімір Караткевіч, Уладзімір Мулявін, Васіль Быкаў... Так, напрыклад, не проста глыбока кранае і хвалюе, але і натхняе на такое ж высокае слугаванне Беларусі верш-прысвячэнне Уладзіміру Мулявіну, які «Русь Белую у сэрца ўзяў»:

...і подыхам Нябёсных сіл –
Няўрымслівы і утрапёны –
Нібыта ўвёў усе плямёны
У Вобраз Белае Русі... [1, с. 182].

Узрушаным, гарманічным акордам вечнай і адданай любові роднаму краю гучыць верш-прысвячэнне Уладзіміру Караткевічу, які сваёй рытмаструктурай нагадвае выдатны Караткевічаў верш «Беларуская песня»:

...Ты ўзышоў там, дзе Белая Вежа
Сусьветавым дрэвам

Гэтыя радкі дапамагаюць чытачу спасцігнуць сэнс духоўна-асветнага подзвігу беларускага паэта-інака. Зьніч, як апостал Павел, што ў біблейскія часы стварыў для бязверных людзей больш за іншых апосталаў пасланьняў (аж чатырнаццаць), якія заўсёды цаніліся царквой як крыніца сапраўднага хрысьціянства, у сваёй паэзіі прадстаўляе асновы духоўна-маральнага вучэння для сучасніка, асабліва для маладога чалавека. У вершах Зьніча надзіва і нязвыкла гарманічна паяднаны Слова, Мова, Беларусь, грамадзянскасць, духоўнасць і нават палітыка. Яго паэзія – надзвычай змястоўная і неабходная кожнаму чалавеку для гаворкі сам-насам. Яна дае магчымасць сумоўя з высокадухоўнай, інтэлектуальна і этычна дасканалай асобай. Спасціжэнне радкоў паэта – гэта сумаленне за Бацькаўшчыну, Будучыню і за кожнага чалавека.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Зьніч «– Мне не цябе шкада, а тваю маці...»: саната літасьці ў чатырох частках (альбо: гісторыка-філасофская элегія ў рыфмарах...) / Зьніч. – Слонім : Слоні́мская друкарня, 2009. – 272 с.

2. Насустрэч Духу : анталогія беларускай хрысціянскай паэзіі / Уклад. і прадм. І.А. Чароты. – Мінск : Ураджай, 2001. – 238 с.

3. Рублевская, Л.И. Время и бремя архивов и имён : очерки, эссе, пьеса / Л.И. Рублевская, В.В. Скалабан. – Минск : Літаратура і мастацтва, 2009. – 192 с.

Melnikava Z.P. Spiritual and World Outlook Importance of a Personality in the poetry of Znich (Oleg Bembel)

In the article actual problems of spiritual and lyrical definition of the contemporary are outlined and the big role of literature as factor of education of spiritual culture of the personality is emphasized.

The author notes that at the end of 20 beginning of 21 centuries in Belarusian literature the spiritual and Christian trend was formed in which the poet Znich (Oleg Bembel) was the outstanding representative. His works which were encouraged by Christian and ethical thinking, became the phenomenon in modern Belarusian literary space.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.09.2013

УДК 303.022: 81'42

Е.И. Ядченко

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ ТЕМЫ «МИГРАЦИЯ», РЕАЛИЗОВАННОЙ В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ДИСКУРС-КАРТИНЕ МИРА БЕЖЕНКИ

Статья выполнена в рамках лингвистического дискурс-анализа. Объектом исследования выступает содержание лейтмотивного глубинного интервью с беженкой из Афганистана, проживающей в Беларуси. В результате первичного анализа автором были выделены базовые темы, заявленные в дискурсии беженки, описана специфика индивидуального тематического членения мира на определённые фрагменты. В данной статье представлен опыт вторичного глубинного анализа структурно-семантического наполнения темы «Миграция», реализованной в качестве отдельного блока в тематической структуре дискурсии беженки. На методологически-операциональном уровне автор использует понятие дискурс-картины мира и предлагает возможность её реконструкции из индивидуального дискурса респондента. Статья демонстрирует потенциал лингвистической методологии для социальных наук и предлагает интегративный взгляд на исследуемый объект.

Введение

Одним из новых направлений в исследовании языка и мышления явился в последние десятилетия *дискурс-аналитический подход* [1–4]. В отличие от традиционной лингвистики, лингвистика дискурса смещает акцент с устойчивых коллективных языковых структур, хранящих в себе отпечатки мышления, на индивидуальные подвижные речевые и событийные структуры и тем самым вносит поведенческий компонент в исследование. Среди прочих подходов к дискурс-анализу в последние годы утвердилась *каузально-генетическая теория* (КГТ) И.Ф. Ухвановой [2; 4; 5]. Объектом исследования дискурс-анализа в КГТ выступает текст в социальном контексте [5, с. 12], в его информативной и интерактивной данности, в единстве его «контентной» (собственно содержательной) и контекстной (ситуационной) составляющих [6]. С позиции КГТ дискурсное пространство конституируется через «взаимодействие ее двух видов содержания, которые могут быть представлены как картина мира и картина кортежного взаимодействия» [5, с. 21].

В данной публикации мы сфокусировали внимание на теме «Миграция», которую мы реконструируем из дискурса респондента во взаимодействии таких её составляющих, как «Беженство» и «Интеграция в новые социокультурные условия». В рамках КГТ *реконструкция* – это «восстановление объективной реальности на основе изучения текстов, т.е. выявление того, что существовало до текста и что получило в нём отражение» [3, с. 52]. Реконструкция темы «Миграция» из дискурсии осуществляется посредством следующих шагов:

1) рассмотрение индивидуального смыслового наполнения феномена миграции (причины, оценка, аргументация этапов и шагов миграции) и его локализацию в дискурс-картине мира респондента (что в дискурсии реализуется как причина миграции, как эта причина формирует дальнейшее ожидание, связанное с новой родиной?);

2) анализ смыслового наполнения темы «Жизнь в Беларуси после миграции» с опорой на такие темы, как «Род деятельности», «Взаимодействие», «Проблемы»;

3) сопоставление данных тематических блоков с позиции причинно-следственных отношений, выявление и описание того, насколько присутствует в репрезентации и аргументировании респондентом жизни её семьи в Беларуси феномен былого ожидания.

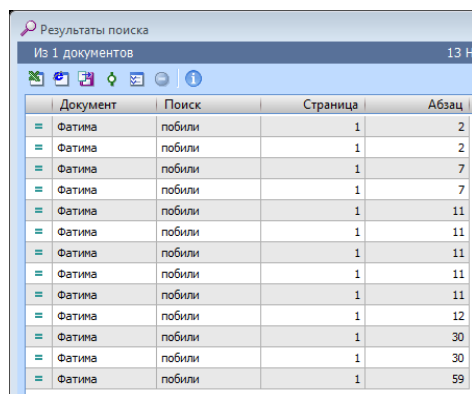
Научный руководитель – И.Ф. Ухванова, доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка языковой коммуникации Белорусского государственного университета

Изучение содержания дискурсии осуществлялось при помощи качественного анализа [7] на основе Обоснованной теории [8–9], при этом в фокус внимания исследователя дискурс попадает в единстве трёх его составляющих: действительность – концептуальное восприятие действительности (членение, категоризация в индивидуальном дискурсе) – языковая репрезентация [9, с. 12]. Наряду с качественным анализом мы учитываем и количественную реализацию, поскольку она может сигнализировать дискурсивную значимость определённых феноменов, получивших реализацию в дискурсе [9, с. 19]. Для упрощения процедуры исследования мы используем программное обеспечение качественного анализа данных MaxQDA [10–11], а именно следующие его функции:

1) *Функция построения тематических деревьев.* Она используется на этапе первичного тематического анализа. На этапе вторичного глубинного анализа тематические деревья используются как легко управляемый гипертекст [10, с. 37].

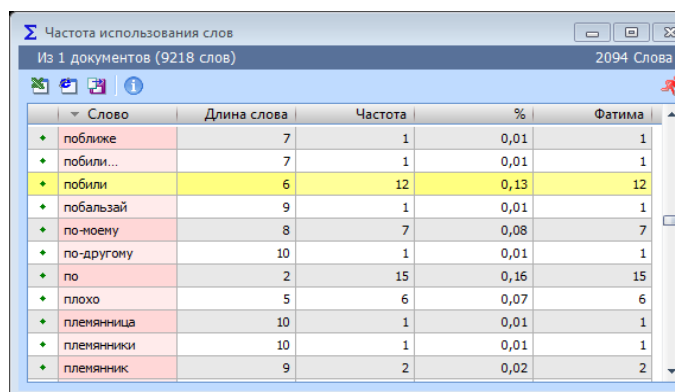
2) *Функция лексического поиска по тексту.* При вводе лексического компонента в строку поиска программа отыскивает все позиции данного слова и указывает абзац, в котором оно присутствует (рисунок 1). Одновременно происходит выделение данного слова в тексте [10, с. 41].

3) *Функция быстрого анализа частотности слов.* При выборе данной функции в виде таблицы подаётся список всех слов из текста (рисунок 2). Из этого списка мы можем выбрать интересующий нас компонент по самому слову (в алфавитном порядке), процентному соотношению искомого слова ко всему тексту либо длине слова (например, при поиске местоимений, междометий) [10, с. 43].



| Документ | Поиск | Страница | Абзац |
|----------|--------|----------|-------|
| = Фатима | побили | 1 | 2 |
| = Фатима | побили | 1 | 2 |
| = Фатима | побили | 1 | 7 |
| = Фатима | побили | 1 | 7 |
| = Фатима | побили | 1 | 11 |
| = Фатима | побили | 1 | 11 |
| = Фатима | побили | 1 | 11 |
| = Фатима | побили | 1 | 11 |
| = Фатима | побили | 1 | 11 |
| = Фатима | побили | 1 | 12 |
| = Фатима | побили | 1 | 30 |
| = Фатима | побили | 1 | 30 |
| = Фатима | побили | 1 | 59 |

Рисунок 1



| Слово | Длина слова | Частота | % | Фатима |
|------------|-------------|---------|------|--------|
| поближе | 7 | 1 | 0,01 | 1 |
| побили... | 7 | 1 | 0,01 | 1 |
| побили | 6 | 12 | 0,13 | 12 |
| побальзай | 9 | 1 | 0,01 | 1 |
| по-ноему | 8 | 7 | 0,08 | 7 |
| по-другому | 10 | 1 | 0,01 | 1 |
| по | 2 | 15 | 0,16 | 15 |
| плохо | 5 | 6 | 0,07 | 6 |
| пленяница | 10 | 1 | 0,01 | 1 |
| пленяники | 10 | 1 | 0,01 | 1 |
| пленяник | 9 | 2 | 0,02 | 2 |

Рисунок 2

Материалом для данной публикации послужило лейтмотивное глубинное интервью с беженкой из Афганистана, проведённое в июне 2011 г. Данные о респонденте: Фатима, женщина, 18 лет, родилась в Афганистане, выросла в Беларуси, владеет афганским и русским языками, студентка ВУЗа (платное отделение), работник одной из организаций по оказанию помощи и содействия беженцам.

В результате первичного тематического анализа нами была выстроена тематическая модель дискурсии, репрезентирующая специфику членения и структурирования респондентом окружающего мира. Как было выявлено, выделение даже самой малой темы возможно только на фоне целостного содержания дискурса, как актуального (текст), так и потенциального (контекст), поскольку именно данные категории расширяют, а вместе с тем и индивидуализируют семантическое наполнение каждой лексической единицы, формирующей тему. На операциональном уровне тема коррелирует с внеязыковой действительностью через ситуацию, ввиду чего она может быть кодирована посредством номинализации [12]. Кодированные темы структурируются иерархически путём установления логических отношений взаимозависимости (причина, след-

ствие, цель, условия, последовательность и т.д.) [8, с. 97]. Тематическая структура дискурса может быть отображена в виде тематического дерева (рисунок 3).

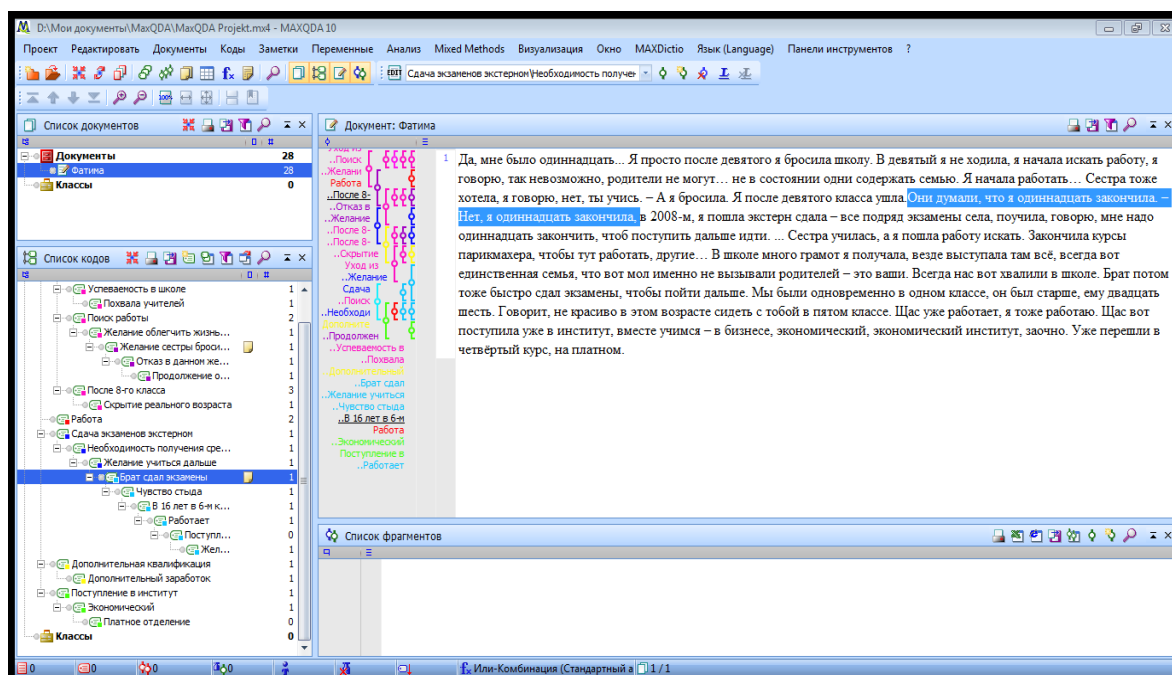


Рисунок 3

Тематическая структура анализируемой дискурсии представлена такими тематическими блоками, как «Беженство», «Жизнь семьи в Беларуси в первое время после переезда», «Семья», «Род занятий», «Самоидентификация», «Взаимодействие», «Жизнь беженцев в Беларуси», «Проблемы».

1. Реализация темы «Беженство» в дискурсе Фатимы

В дискурсе респондента тема «Миграция» реализуется посредством набора некоторых сценариев, репрезентированных как некие картины, реконструируемые из памяти респондента.

«Сценарий насилия». Причина миграции сопряжена имплицитно с войной и военными действиями. На лексическом уровне «сценарий насилия» конституируется посредством глаголов с семантическим компонентом «насилие»: *‘ворвались’*, *‘изнасиловали’*, *‘убили’*, *‘забрали’*, *‘побили’*. Вместе с тем дискурс респондента лишён конкретного наполнения, очертания событий предстают весьма размытыми. Так, респондент с трудом или вовсе не идентифицирует географические объекты, на вербальном уровне это передаётся посредством неопределённо-личных местоимений *‘какой-то дом’*, *‘что-то случилось’*, *‘что-то было такое страшное место’*. Маршрут «перемещения» респондента и её семьи осуществляется *‘оттуда’* – *‘туда’* (*соседи все собрались, чтобы уехать оттуда ...ещё там люди были, они тоже пошли туда*). Неопределёнными остаются и субъекты, совершающие насилие: они никак не идентифицируются (номинативно либо атрибутивно), не категоризируются (представителями какой национальной, религиозной и др. группы они являются), не объективируются эмоционально-оценочно. «Сценарий насилия» передаётся преимущественно безличными конструкциями (*и к ним как ворвались и к нам пришли, забрали моих сестёр двоих // там девочку изнасиловали*), а субъекты объективируются посредством местоимения *‘они’*.

На стилистическом уровне сценарий насилия реализуется посредством набора шаблонных действий, нацеленных на стереотипическое воздействие (сожаление, утешение), что находит отражение в многократных лексических повторах: *‘ворвались’* – 4 раза, *‘побили’* – 13 раз, *‘страшн-ый/ые’* – 7 раз, *‘забрали’* – 8 раз (из трёх страниц текста, раскрывающих данную тему).

«Сценарий ужаса». В своём дискурсе респондент несколько раз заявляет о войне как о страшном опыте, который наложил отпечаток на всю её дальнейшую жизнь (*он говорит: у тебя характер, тебе надо поменяться. – Я ему сказала: просто представь себя на моё место, через чего я прошла, тогда и не надо говорить*). Однако данный тезис не получает развития в дискурсии. Единственным атрибутом пережитых событий выступает прилагательное *‘страшный’*, эксплицируемое по отношению к некоему месту (*помню, что такие страшные места были, что люди погибли там вот // что-то было такое страшное место и снизу там было очень глубоко*).

«Сценарий эпического нарратива». Уже в самом начале интервью респондент принимает роль повествователя, подготавливающего слушателя к захватывающему рассказу (*Я сама мечтала написать книгу о своей жизни*). Характеристики художественного повествования реализуются на нескольких уровнях. На уровне текстовой структуры отчётливо выделяется зачин (*Я всё помню... Мы были маленькие... Ну, и там резко началась война...*), развитие нарратива, отражающее последовательность событий (*потом... потом...*), и окончание (*А потом всё закончилось*). На стилистическом уровне наблюдаются многократные повторы, создающие эффект длительности (*мы шли, шли, шли, шли, уставшие там* – слово *‘шли’* отмечено 11 раз).

Принимая роль эпического повествователя, респондент прибегает к суггестивным художественным приёмам, например, использует деталь, привлекающую внимание слушателя, формирует его оценку. Так, эксплицируя золотую медаль, полученную отцом, респондент акцентирует внимание на положительных качествах храбрости, доблести, отваги (*Ну, у папы, получается, были друзья, потом он получил золотую медаль за то, что их спас*). Стремясь придать возвышенность своему повествованию, респондент использует деталь «семейная реликвия», в частности, когда наделяет её большей значимостью, чем безопасность жизни членов семьи (*И у мамы что-то осталось на руках – то ли бабушка ей подарила – как у нас... по нашим обычаям родители что-то дарят, от семьи к семье что-то переходит. Поэтому мама не хотела вот отдать*).

2. Релизация темы «Жизнь семьи в Беларуси» в дискурсе Фатимы

2.1 Структурно-семантическое наполнение темы «Проблемы». Тему «Проблемы» целесообразно хронологически разделить на два блока. Тематическое поле «Проблемы в первое время после переезда» представлено в дискурсе респондента двумя темами – «Угрозы» и «Бедность, нужда».

Как и в теме «Миграция», структурно-семантическое наполнение темы «Угрозы» характеризуется безличностью. Характерно наличие тех же глагольных компонентов *‘ворвались’* и *‘побили’*. Как и в предыдущей теме, аргументация респондента лишена причинно-следственного наполнения: кто такие нападающие и почему они «ворвались» и «побили»? Очевидно только, что данные субъекты исключаются респондентом из круга «своих» (*потом опять какие-то люди именно наших узнали, что мы уже там, к нам ворвались*) и противопоставляются «нашим».

Тему «Бедность, нужда» формируют подтемы «Отсутствие жилья» (*мы оказались опять на улице*), «Отсутствие пищи» (*сестра плакала, кушать хотела*), «Отсутствие прописки». Так, последняя подтема представлена в дискурсе в развёрнутом виде – через ситуацию «Судебное разбирательство» (*Пошли в суд, узнали, что это, получается, выписывают нас, через суд*). Характерно, что сценарий бедствия семьи респондент

подаёт не через собственные переживания, а посредством акцентирования страдания членов своей семьи (*купить сестре – она очень сильно кушать хотела // еду маме из школы приносила, чтобы она ела*). Сама же респондент принимает на себя роль «старшего», «опекуна» (*Были, что издевались надо мной, но я терпела*).

Тема «Проблемы в настоящее время» формируется несколькими подтемами – «Проблемы с жильём и пропиской», «Материальные трудности», «Проблемы взаимодействия с коллегами». Все три подтемы связаны друг с другом следующими причинно-следственными отношениями: причиной плохого материального положения выступают затраты на жильё и прописку, а также плохое отношение к респонденту со стороны «других».

«Жильё» и «прописка» реализуются в дискурсе респондента как «желаемые материальные объекты» (*если бы у нас было жильё или хотя бы прописка*), «объекты, требующих больших затрат» (*это невозможно, тяжело... Тем более щас уже всё подорожало*). Оплата жилья и прописки как непосильная нагрузка на лексическом уровне реализуется при помощи эмоционально-оценочных слов ‘тяжело’ (*Щас с жильём очень тяжело*), ‘невозможно’ (*И триста пятьдесят там за квартиру платим, долларов, это невозможно, тяжело*), ‘бешеные деньги’ (*это 200 долларов за человека – это бешеные деньги*), ‘две копейки’ (*реально тяжело. Зарабатывать 2 копейки, потом за квартиру платить*).

Жильё реализуется как желаемый объект, получение которого зависит от решения некоторых субъектов. Однако данные субъекты в большинстве случаев не объективируются, выступают безлично (*попросила насчёт жилья, чтобы разрешили беженцам, пенсионерам // чтобы самые последние этажи, социальное жильё там, как-нибудь разрешили отремонтировать*). Тем не менее, эксплицируется оценка респондента по отношению к данным субъектам – пренебрежение, умаление значимости, которая формируется посредством глаголов 3 л. мн. ч. ‘сидели и решали’ (*пока они сидели и решали, мы уже получили гражданство, теперь мы уже в это не входим*).

Тема «Проблемы с жильём и пропиской» выступает определённым фоном темы «Взаимоотношения», поскольку обуславливает её характер. Сама респондент заявляет, что у неё плохие отношения с коллегами (*У меня друзей, как реально сказать, нету так нормально, чтобы друзья*). В качестве причин плохого обращения со стороны «других» в аргументативных структурах дискурса респондент эксплицирует зависть, расизм, ненависть по отношению к иностранцам. При этом виноватыми оказываются и те, кто зарплату не поднимают, и те, кто квартплату в долларах берут (*они же в рублях не берут*) – все данные субъекты выносятся за рамки «своего» мира и объективируются посредством местоимения ‘они’.

2.2 Структурно-семантическое наполнение темы «Род деятельности». В дискурсе респондента тема «Род деятельности» реализуется в двух направлениях: 1) семантически коррелирует с темой «Бедность, нужда», 2) порождает новую тему – «Участие белорусского государства в интеграции беженцев».

Трудности, с которыми пришлось столкнуться семье респондента по приезду в Беларусь, реализуются в дискурсе респондента как «вынужденная деятельность» (*когда мы с братом были маленькие, ходили бутылки собирать, чтобы что-нибудь купить, чтобы поест*). Характерно, что в качестве субъектов «вынужденной деятельности» в дискурсе респондента выступают только она сама, её брат и сестра, которых она неоднократно атрибутирует прилагательным ‘маленький’. Вместе с тем из субъектов «вынужденной деятельности» практически исключаются взрослые, которые в данном тематическом поле дискурса либо выступают в пассивной роли, либо не эксплицируются вовсе (*Всё, что давали в школе нам кушать, я приносила домой, чтобы мама ела*). Та-

ким образом, респондент рисует образ мира, «жестоккого по отношению к детям», непрерывно прибегая к приёмам эпического повествования.

Второй блок темы «Род деятельности» реализуется как «деятельность, возможная в условиях государственной политики по отношению к беженцам». Данный блок формируют подтемы «Учёба в школе», «Посещение различных образовательных курсов», «Посещение центра по работе с национальными культурами», хронологически более поздняя «Учёба в университете». Так, доступность образования для беженцев в условиях Беларуси формируется в дискурсе в подтеме «Отсутствие бюрократических процедур» (*Мы только отнесли договор, где мы жили, и свидетельство о рождении на родном языке – и всё. Всё показали – нас записали*). На лексическом уровне это конституируется посредством ряда модальных частиц, семантически формирующих тему «доброжелательность, лояльность, уступка»: ‘только’ (*Мы только отнесли договор*), ‘вообще’ (*мы вообще без документов ходили*), ‘даже’ (*нам тут ничего не говорили, даже не спрашивали*), ‘ну, ладно’, ‘сойдёт’ (*ну, ладно, говорит, а есть свидетельство о рождении? – Мы говорим: тут на родном языке. – Сойдёт, говорит, приносите*).

Таким образом, нами были реконструированы новые темы: «Предоставление права на бесплатное среднее образование детям беженцев», «Организация бесплатных курсов профессиональной подготовки для беженцев», «Ориентирование на сохранение и развитие национального языка и культуры беженцев в условиях Беларуси».

2.3 Структурно-семантическое наполнение темы «Взаимодействие». Тема «Взаимодействие» формируется двумя большими блоками: «Мир своих» и «Мир чужих». Включение респондентом субъектов в «Мир своих» осуществляется на основании критерия «оказание материальной либо моральной помощи». Как «своих» в первое время после переезда идентифицирует 1) друзей отца, предоставивших её семье кров на некоторое время, 2) соседку, помогавшую её семье, 3) учителей, хорошо относившихся к ней в школе и 4) участкового, заботившегося о спокойствии её семьи. На лексическом уровне маркирование круга «своих» осуществляется посредством компонентов ‘добрая’ (соседка), ‘хороший, бедненький’ (участковый), ‘хорошие отношения’ (с учителями).

Исключение ряда субъектов из «Мира своих» осуществляется на основании нескольких критериев: 1) это люди, которые не оказали семье респондента помощь (хозяин квартиры, афганские друзья); 2) все те, кто не понимает её тяжёлого положения по причине хорошего материального достатка (одноклассницы из школы).

Взаимодействие в теме «Жизнь в настоящее время» сосредоточено на структуре «Общение внутри трудового коллектива». Так, респондент позиционирует себя как одинокого, непонятого человека и эксплицирует желание вернуться в Афганистан. Такая маргинализация респондента реализуется в её дискурсе посредством оценочных компонентов ‘лишняя’ (*Вот типа ты лишняя*), ‘дурочка’ (*дурочкой себя чувствуешь*), ‘ненормальная’ (*Как ненормальной себя чувствуешь*), ‘пялиться’ (*чтобы все на тебя пялились, смотрели*), ‘стерва’ (*есть такое чувство, что она стерва*).

В дискурсе респондента получает развитие тема «Взаимодействие с афганцами». Респондент исключает других афганцев из мира «своих» на основании следующих критериев: корысть (*Они как дружат? Когда им что-то надо*); зависть её успехам (*мама говорит: они просто завидуют тебе, что ты учишься, и успеваешь, и везде ходишь*). В качестве отдельной аргументативной структуры в дискурсе реализуется критерий национально-культурных различий внутри афганской нации, основанный на признаке «чистокровия» (*Просто наши начали со мной ругаться, что я чистокровная афганка, они таджики и паштунки*).

Заклучение

В дискурсе респондента феномен миграции реализуется посредством темы «Беженство» и созвучен с феноменом войны. На структурно-семантическом уровне данная тема реализуется через несколько сценариев: «сценария насилия», «сценария ужаса», «сценария эпического нарратива». Однако в дискурсе респондента конструкт войны и насилия лишен логической структуры: из дискурса не ясно, кто и почему насильствовал и убивал. Не определёнными остаются субъекты насилия, они никак не объективируются, не категоризируются, не оцениваются, на вербальном уровне реализуются посредством безличных конструкций либо местоимения 'они'. Сценарий войны и насилия в дискурсе лишён фактологической составляющей, аналитизма (респондент не осведомлен о событиях тех лет).

Причины беженства присутствуют в дискурсе респондента лишь имплицитно – это голод, нужда, угроза жизни, желание спасти уцелевших членов семьи и реализуются лишь как обрывки памяти. Репрезентация явления беженства носит в дискурсе шаблонный характер и вербализуется посредством многочисленных повторов. В репрезентации беженства семьи практически отсутствует эмоционально-оценочная составляющая. Вместе с тем респондент апеллирует к большому опыту, якобы имевшему место в её жизни по причине войны, использует данный довод в качестве аргумента своей мудрости и даже превосходства над другими (*как бы они [коллеги по работе] говорят: «Мы в ихнюю роль входим, мы их жизнь знаем» – это неправда. Откуда им знать? – Они ж не вошли в мою роль, что я свои мечты оставила где-то на полку и пошла дальше*).

Процесс беженства семьи подаётся посредством нарративной структуры – как трансляция последовательности событий, воспринятых, вероятнее всего, из рассказов родителей (*шли, шли, шли*). Очевидно, респондент стремится придать беженству эмоциональность, пафос, исходя из своей нынешней ситуации. Так, респондент создаёт эпические образы «отважного героя» (отца), «хранителя семейной традиции» (матери), а на себя принимает роли «эпического повествователя», «героя с тяжёлым прошлым», «опекуна своей семьи», стремясь при этом побудить к сочувствию, умилению и восхищению (*Моя жизнь вызывает слёзы*).

Характерно, что в изображении войны респондент сосредотачивает внимание исключительно на своей семье, вынося «других» за рамки данного опыта – '*соседи*', '*другие*' или просто '*там*'. Сценарий «насилие над народом в процессе войны» сужается в дискурсе респондента до сценария «преследование отдельной семьи» (*Боже, ну как это можно, вот некоторые [беженцы] говорят: «Нам было плохо, мы через это прошли». – То, через что мы прошли – это никому не передать*). Соответственно, индивидуальным выступает и мотив насилия над семьёй – «преследование из-за обладания «высокими» признаками (*они же не чистокровные афганцы...*). В пользу индивидуализации феномена беженства говорит и дальнейшее, хронологически более позднее исключение других афганцев из круга «своих» на основании признака «внутринациональные различия» (тема «Проблемы»), локализация ценностно-жизненного пространства в рамках своей семьи (тема «Взаимодействие»). Всех членов своей семьи респондент представляет как жертв, что реализуется посредством лексемы '*бедненький*', сама же выступает в роли «опекуна» и «эксперта».

Как и в теме «Беженство», в теме «Род деятельности» повторяется стилистика поэтизации личного жизненного опыта. Респондент акцентирует свои трудности как особенные, незнакомые другим, прибегает к стереотипичным сценариям (маленький брат работал). Вместе с тем она не учитывает фоновых знаний коммуниканта-адресата – интервьюера (мы знаем, что работа детей запрещена). Респондент путается в датах, из её рассказа очень трудно понять, когда брату было 5 лет, а когда 15 – по отношению и к тому и к другому возрасту используется прилагательное '*маленький*'.

В дискурсе респондента беженство выступает в качестве аргумента при взаимодействии с другими индивидами (начальство, коллеги). При помощи него респондент закрепляет за собой роль жертвы, оправдывает свои претензии на определённые блага (например, более высокую зарплату). Невыполнение данных требований «другими», атрибутирует их как «чёрствых», «расистов», «непонимающих».

Таким образом, в дискурс-картине мира респондента, сосредоточенной на постмиграционном периоде жизни, не присутствует феномен былого ожидания (мир, покой, работа). Дискурс-картину мира респондента можно свести к структуре «Я – беженка, которая очень много пережила, однако меня никто не понимает, потому что люди жестоки».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дейк, ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация : пер. с англ. / Т.А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
2. Ingo, H. Diskurslinguistik nach Foucault: Theorie und Gegenstände / H. Ingo, (Hg.) Warnke – Berlin, New York : Walter de Gruyter, 2007. – 278 s.
3. Методология исследования политического дискурса: Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов / И.Ф. Ухванова-Шмыгова, А.А. Маркович, В.Н. Ухванов ; под общ. ред. И.Ф. Ухвановой-Шмыговой. – Минск : Технопринт, 2002. – Вып. 3. – 360 с.
4. Попова, А.В. Дискурс-картины мира и кортежного взаимодействия элитарных средств информации / А.В. Попова. – Минск : Изд. центр БГУ, 2008. – 153 с.
5. Методология исследований политического дискурса: Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов ; под общ. ред. И.Ф. Ухвановой-Шмыговой. – Минск : Бел. гос. ун-т, 2008. – Вып. 5. – 271 с.
6. Савич, Е.В. Теория контекста применительно к исследованию дискурса / Е.В. Савич // Вестн. Минск. гос. лингв. ун-та. Сер. 1. Филология. – 2010. – № 3(46). – С. 36–44.
7. Ядов, В.А. Стратегии социологического исследования / В.А. Ядов. – М., 2003. – 567 с.
8. Страусс, А. Основы качественного исследования. Обоснованная теория: процедуры и техники / А. Страусс, Дж. Корбин. – М. : УРСС, 2001. – 253 с.
9. Strübing, J. Grounded Theory / J. Strübing. – Wiesbaden : VS Verlag, 2004. – 182 s.
10. Kuckartz, Udo. Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten / Udo Kuckartz. – Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005. – 255 s.
11. Kuckartz, U. Qualitative Datenanalyse computergestützt. Methodische hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis / U. Kuckartz, H. Grunenberg, A. Lauterbach. – Wiesbaden : VS Verlag, 2004.
12. Дейк, Т.А. Стратегии понимания связного текста / Т.А. Дейк, В. Кинч [Электронный ресурс] // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – М., 1988. – Режим доступа : <http://philologos.narod.ru/ling/dijk.htm>. – Дата доступа : 11.05.2012.

Yadchenko E. Structural and Semantic Content of the Topic «Migration» Realized in the Individual Discourse-picture of the World of Refugee

The paper was written in the linguistics discourse analysis. The object of research is the content of a leitmotiv in-depth interview with a refugee from Afghanistan living in Belarus. As a result of the primary analysis the author allocated a basic theme stated in the refugee discourse, described the specifics of individual thematic division of the world for certain fragments. This article presents the experience of the secondary-depth analysis of structural and semantic content of the theme «Migration», implemented as a separate unit in the thematic structure of the refugee discourse. On the methodological-operational level the author uses the concept of discourse picture of the world and offers the possibility of reconstruction of this from the individual discourse of respondent. The article demonstrates the potential of linguistic methodology for the social sciences and provides an integrative view of the object under study.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.05.2012

УДК 37.013

А. Поплавская, Т.С. Онискевич

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Субъектность, занимающая значительное место в научных теоретических исследованиях, находится в центре внимания практиков современной системы образования. Субъектность является феноменом, сущность которого раскрывается по-разному в различных науках, а также в зависимости от принимаемой концепции. По мнению авторов, чтобы понять идею субъектности и перенести её в школьную среду, следует обратиться к мультидисциплинарным основаниям субъектности. Тремя существенными науками, имеющими значение для образования, являются, несомненно, философия, психология и педагогика. Авторы обращаются к взглядам отдельных зарубежных представителей этих наук, вдохновляющих воспитательную практику, целью которой является формирование субъектности воспитанника. Авторы анализируют факторы (внутренние и внешние), которые влияют на развитие субъектности. Внутренние факторы – это личные качества, свобода выбора, автономия личности и её сознательная активность. Внешние факторы связаны с атмосферой семейного дома и обучением в школе, зависящим от стиля работы учителя, отношений между участниками процесса обучения, активности учащихся в разных сферах.

Введение

Педагоги обратили внимание на субъектный подход в образовании на рубеже XIX–XX вв. В это время появилось много интересных педагогических решений, направленных на субъектную трактовку воспитанника. В системах образования многих государств были предприняты попытки высвобождения познавательной и творческой активности детей, создания условий, содействующих индивидуальному развитию. Концепции образования, основанные на этих принципах, предлагались многими учёными, в частности, М. Монтессори, Р. Стейнером.

Вторую половину XX в. справедливо считают периодом революции субъектов, характеризующимся радикальными изменениями в статусе индивида. Широкое распространение получила концепция человека как существа, которое становится личностью благодаря собственной работе над собой. В ходе такой работы каждый человек ставит себе задания и реализует их, возлагая на себя ответственность за себя и других людей. В этом процессе каждый человек является существом самостоятельным и автономным, но одновременно и членом общества. Попытка современного прочтения субъектности образования требует рассмотрения различных подходов к определению этого понятия. Субъектность является феноменом, сущность которого раскрывается по-разному в различных науках, а также в зависимости от принимаемой концепции. Чтобы понять идею субъектности и перенести её в школьную среду, следует обратиться к мультидисциплинарным основаниям субъектности. Тремя существенными науками, имеющими значение для образования, являются, несомненно, философия, психология и педагогика.

Исследование субъектности в российской педагогике и психологии

В российской психологии проблема субъектности была впервые поставлена С.Л. Рубинштейном, а в дальнейшем его последователями: К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинским, Л.И. Анцыферовой и другими учеными, – которые сформулировали основные положения субъектного подхода к изучению личности. Согласно концепции этих авторов, субъектный подход представляет собой новую схему анализа, обращённую к «изучению реальной личности и созданию таких моделей, в которых воплощались бы особенности данного общества в данный период времени» [1, с. 154].

Как отмечает Т.И. Куликова, в настоящее время наблюдается приоритетность субъектного подхода к исследованию психической реальности. В связи с этим понятие субъектности в психологической науке становится одним из наиболее разрабатываемых. Субъектность есть центральное образование человеческой реальности, а, следовательно, центральная категория психологии человека, конкретнее – личности, с акцентом на её активно-преобразующей функции. Субъектность появляется на определенном уровне развития личности и представляет её качества [2].

Субъектность как характеристика личности непосредственно выражает отношение человека к себе как деятелю, преобразователю, творцу своей истории. Прежде всего это связано с признанием своей активности, сознательности, способности к целеполаганию, свободы выбора и ответственности за него. В.А. Петровский рассматривает субъектность как интегративную характеристику личности, которая проявляется в активной созидательной деятельности человека и включает способность к целеполаганию своей деятельности, ее планированию и оцениванию [3]. Таким образом, основной постулат субъектно-деятельностной концепции человека раскрывается в его сущностной характеристике – способности изменять окружающую действительность и себя в ней, планируя свои действия, поступки и представляя идеальный результат как цель производимых изменений.

Однако субъектность не является застывшим образованием, данным человеку. Она формируется и развивается в процессе жизни человека. М.А. Пыжьянова подчёркивает, «что развитие человека происходит по пути наращивания с возрастом субъектности и преодоления «объектности», то есть тотальной зависимости человека от внешних условий» [4].

По мнению Л.А. Стахневой, ведущая роль в развитии субъектности принадлежит обучению. Концепция субъектности, предлагаемая этим автором, содержит модель развития субъектности и включает следующие основные положения: а) «субъектность не является врождённой характеристикой человека, развивается в процессе деятельности, общения, познания и самопознания; б) важнейшими внутренними условиями развития субъектности является саморазвитие, мотив (потребность в саморазвитии), который должен построить сам субъект; в) одним из факторов, активизирующих внутренние условия развития, является модель развития субъектности, практическая направленность которой связана с изменением мотивационной структуры субъекта» [5].

В ряде работ российских авторов исследуется проблема развития субъектности в различные возрастные периоды жизни человека. Так, О.С. Лапкина, исследуя психолого-педагогические условия развития субъектности младших школьников и младших подростков, отмечает, что воспитательные воздействия могут быть эффективными лишь в том случае, когда личность осознает, принимает их, проявляет активность. Соответственно, приоритетной задачей современного образования становится развитие субъектности ребенка по отношению к себе, ко всем своим действиям, к обществу – качества, предполагающего не пассивное ожидание, а активные действия при опоре на себя, свой потенциал личностного развития. Автор формулирует психолого-педагогические условия развития субъектности младших школьников и младших подростков: 1) организация субъектно-развивающей среды, которая предполагает ориентацию родителей, психологов, педагогов на развитие субъектности учащихся, подготовку взрослых из окружения ребёнка к осознанному регулированию процессов его социализации и индивидуализации; 2) систематическая диагностика динамики развития субъектности ребёнка; 3) осуществление в педагогическом процессе индивидуально-дифференцированного подхода к ребёнку в соответствии с особенностями проявления у него субъектности в различных сферах жизнедеятельности; 4) реализация программы развития субъектности младших школьников и младших подростков [6].

Различные подходы к рассмотрению субъектности в западной науке

В западной науке, в том числе польской, предпринимались многочисленные попытки трактования субъектности учёными, являющимися представителями различных научных дисциплин, прежде всего философами, психологами и педагогами. В зависимости от выбранного подхода они обращают внимание на различные стороны этого сложного явления. З. Спэндэль выделяет следующие «смысловые слои» понимания субъектности:

А. *Формальный слой*, в котором «бытие субъектом» означает, главным образом, некую логическую категорию, относящуюся к описанию позиции, занимаемой в данный момент по отношению к другим элементам системы. Субъект в этом случае – «носитель» качеств и поведения, исполнитель действий, а в чисто синтаксическом значении – даже и объект воздействия... В этом смысловом слое субъектность выражает единство, тождественность, постоянство, неизменность (устойчивость), т.е. существование самим собой в изменяющихся условиях, существование в качестве относительно постоянной точки отсчёта.

Б. *Метафизический слой*, в котором «быть субъектом» – значит действовать автономно, самостоятельно инициировать и регулировать ход действий на основании собственных знаний и иерархии ценностей, демонстрируя относительную независимость от внешних воздействий. «Метафизический субъект» – это фактор активности, самостоятельный источник действий. Кроме активности, самодостаточности, автономии, в этом смысловом слое субъектности ярко выражена рациональность (разумность), ответственность, сознание и самоутверждение. Это обычно связывается с наделением автономного деятеля личностными качествами, т.е. признанием, что исключительно человек может быть трактован как субъект.

В. *Аксиологический слой*, где «существование субъектом», а особенно возможность существования как субъект, признается неинструментальной позитивной ценностью, к которой нужно стремиться, охранять и беречь. Эта «ссылка на ценность» позволяет выделить ещё один аспект... Аксиологическим субъектом может называться исключительно тот, чьи действия ориентированы главным образом на реализацию ценностей, признаваемых (по крайней мере не отрицаемых) не только им, но также и всеми [7, с. 40].

К. Коженевский определяет субъектность как такое участие в действительности, которое предполагает сознательное и целенаправленное воздействие на эту действительность, что присуще только человеку. Деятельность личности начинается и развивается ею в соответствии с её собственными ценностями и стандартами, учреждающими тождественность. Чтобы личность могла быть субъектом своей деятельности, она должна осуществлять познавательный контроль над окружением и собой, а также, что особенно существенно, должна осознавать свою личную систему ценностей. Субъектное регулирование начинается с формулировки целей, направления деятельности с опорой на собственную систему ценностей. Очередной этап – формулировка программы действий и реализация действия. При этом личность осуществляет познавательный контроль деятельности и оценивает происходящее. Личность как субъект может быть виновником изменений как во внешнем мире, так и в себе самой [8, с. 43–59].

К. Войтыла указывает, что у оснований субъектности находится свойственный человеку динамизм, вмещающий в себя как действия человека, так и внутренние процессы, вызванные этими действиями. Другими словами, «человек действует – что-то происходит в человеке» [9, с. 439]. По мнению К. Войтылы, человек совершенствуется не в результате своих поступков, а в результате того, что становится лучше, если поступок позитивен морально [9, с. 390].

По Т. Томашевскому, субъектность состоит из особой тождественности человека, индивидуальности, отличающей его от других людей, и осознания факта, что его собственная деятельность зависит в значительной степени от него самого. Субъектность определяют три фактора: во-первых, внутренняя организация личности, её влияние на окружающий мир, во-вторых, способность распознавания и понимания своей объективной ситуации и формулировка на основе этого заданий к исполнению и, в-третьих, способность интерпретирования и отбора стимулов для выполнения поставленного задания [10, с. 26].

По мнению Г.В. Альпорта, отличительной особенностью субъектности личности является её индивидуальность и неповторимость. Способ функционирования субъекта сводится к постоянному, активному развитию определённых психобиологических потенциалов и преобразованию влияний внешней среды в соответствии с собственной системой ценностей, не зависящей ни от биологии организма, ни от истории жизни личности [11, с. 54]. Можно признать, что человек-субъект характеризуется: разумностью, сознанием, активностью, благодаря чему он познаёт себя и создаёт объективную действительность. Действия, предпринимаемые человеком, не программируются извне, их автором является сам субъект, который представляет собой как источник, так и цель своих действий. Человек реализует себя, самовыражается в сознательном действии. Благодаря практическому опыту человек не только узнаёт мир, но также и самого себя.

Человек, реализующий свою субъектность, обладает чувством собственной неповторимости и независимости, а его свобода, активность, самоуправляемость сопровождаются ответственностью. Субъектность проявляется в осуществлении действий в соответствии с собственной системой ценностей и оценок. Субъект является не только исполнителем, но также автором действия, личностью, которая изменяет окружающую действительность и саму себя [12, с. 38–46].

З. Вятровски определяет субъектность как, прежде всего, значимую особенность способа существования человека и его внешних проявлений. Субъект – это человек, готовый к интеллектуальному познанию и свободному выбору, принимающий компетентные решения и отвечающий за свои действия [13, с. 18]. Приведенные определения З. Вятровски дополняет следующими интерпретациями:

1. *Готовность к интеллектуальному познанию*, объятию мира составляет главную особенность существа мыслящего. Человек взрослый считается способным «быть собой» и рационально определять свое место в сложном мире. Эта способность не обнаруживается вдруг, она развивается по мере взросления.

2. *Возможность свободного выбора* – свойство, приписываемое человеку почти от рождения. Реальный выбор характеризует думающую личность. Ребёнок выбирает способ существования в игре, а ученик подтверждает свою независимость соответствующими выборами в процессе учения.

3. *Компетентное решение* предполагает обнаружение и «взвешивание» всех аргументов «за» и «против». Это, в меру возможности и необходимости, осознанное решение человека. Сущностью компетентного решения является то, что оно является результатом человеческого мышления и оценивания в социальных категориях.

4. *Ответственное действие*; можно констатировать, что осознанное действие, насыщенное ответственностью, является проявлением активности человека и составляет его сущность [13, с. 18].

По мнению Э. Кубяк-Шимборской, никто не рождается с готовой субъектностью, а стандарт субъектности не дается человеку в готовом виде. Автор вводит понятие «статус субъектности», который составляют:

– *собственные предпочтения* в значении обладания ценностями, осознаваемыми личностью, которые она сумеет превратить в цели, сконструировать программы действий;

– *созидательная активность*, под которой понимаются действия человека, соответствующие собственным предпочтениям и учитывающие не только собственное благополучие, но также и благополучие других людей;

– *готовность к ответственности за последствия собственной деятельности*, соединённая с фактической ответственностью за совершённые выборы, принятые решения и поступки;

– *восприятие себя как сознательного, ответственного виновника своих поступков* [14, с. 86–87].

А. Котусевич выделяется три взаимопроникающие слоя жизни, в которых формируется человеческая субъектность. Так, она формируется в отношениях с материальным миром – субъект в этом случае проявляется как оппозиция к предмету материальных действий; в общественных отношениях (автор выделяет здесь следующие типы отношений: человек – человек, личность – общество), когда субъектность реализуется в совместном действии; в субъективной плоскости – в отношении к самому себе как субъекту. Это слои жизненной среды, вне которой человеческая жизнь была бы невозможна [15, с. 37–38].

Субъектность связана с развитием определённых способностей и собственной активностью человека, ориентированной на их использование. Эффекты такой активности могут проявиться в разных областях функционирования: в контактах с внешним миром и с самим собой, в познании, эмоциях, мотивации и поведении. Субъектность в познании проявляется самоутверждением и самопознанием, пониманием собственных отношений с миром, способностью формировать желаемые образы собственной личности. В области эмоционально-мотивационной субъективность проявляется в способности обоснованного дифференцирования добра и зла, в способности оценивания себя и мира в соответствии с собственными критериями, в определении собственных предпочтений для совершения выборов, в формулировании целей, построении программ собственных действий, предвидении их последствий. В исполнительной сфере это способность к самоконтролю и самоорганизации, к управлению собой, своими поступками и развитием, к принятию ответственности за собственные достижения [16, с. 10].

Субъектность «является производной от дифференцирования перспектив “Я-субъекта” и “Я-объекта” (познания, оценивания, управления) и определяет новые состояния субъекта (всё новые взгляды на себя и свое место в мире, осознание предпосылок выборов и совершения их по собственному желанию, умение планировать, предвидеть результаты и контролирования самого себя)» [16, с. 10]. Субъектность приобретает определённый вид в результате развития способностей человека. Способности эти никогда не даются человеку в завершённом виде: процесс развития субъектности бесконечен.

По мнению Т. Куколович, можно выделить два уровня субъектности: субъектность стартовая, данная каждому, и субъектность финальная, являющаяся плодом многолетней работы над собой, над развитием своих познавательных, моральных и творческих возможностей, основанных на объективной иерархии ценностей. Субъектность – это умение управлять собой, «создавать себя» с осознанием ответственности за собственную жизнь и поступки [17, с. 81].

Субъектность можно также назвать категорией динамической. К. Ференц указывает на четыре этапа её формирования:

1. Формирование чувства собственной отличительности человека как в физической сфере, так и психологической.

2. Восприятие своей личности в зависимости от картины, доставляемой значащими личностями из окружения, вследствие чего личность формирует объектно-субъектное отношение к себе. Формирование «я-объектного» связано также с механизмом принятия ролей других людей.

3. Рост самоутверждения личности, связанный с необходимостью самоопределения, самооценки, совершения выборов в соответствии с личными критериями. При этом важно осознание возможности совершения свободных выборов, и вовсе не обязательно само их совершение.

4. Зрелая субъектность. Она может быть двух видов: *зрелая частичная субъектность*, в которой автономность личности проявляется только в некоторых сферах деятельности; и *зрелая полная субъектность*, в которой личность имеет чувство полной отличительности, постоянства и непрерывности (целостности), и, следовательно, может активно реализовывать собственное видение мира [18, с. 70].

Актуализация субъектности происходит в социальных контактах, где существенными являются взаимодействия, а именно «встреча людей». Я. Тишнер указывает, что «встреча с другим стоит у истока всяческого знакомства с миром. Можно сказать, что этот другой является категорией априорной, благодаря которой возможен так называемый объективный мир» [19, с. 129]. Как анализирует М. Новак, «наличие другого становится шансом более полного ощущения себя, проверки себя в свете другого человека, а в итоге также самоопределения и самовоспитания» [20, с. 14].

Актуализация субъектности совершается не только в интерперсональных контактах, но также во взаимодействии с более широкой средой: социальной, природной, технической. Следует принять, что человек на пути к автономизации может оказаться в ситуациях, способствующих либо препятствующих его стремлениям. В связи с этим могут быть поставлены под угрозу или ограничены различные сферы деятельности субъекта:

1. Аксиологическая сфера – аксиологическая деятельность (связанная с распознаванием, пониманием, одобрением, осуществлением и созданием ценностей);

2. Интеллектуальная сфера – интеллектуальная деятельность (связанная с переработкой информации, конструированием знаний, решением проблем, использованием знаний);

3. Интраперсональная сфера – интраперсональная деятельность (связанная с осознанием «собственного я», своих чувств, мотивации, стремлений и черт характера);

4. Интерперсональная сфера – интерперсональная деятельность (связанная со способами сосуществования с другими людьми) [21, с. 180].

Для молодого человека важно функционирование как в пространстве семьи, так и в пространстве школы, которые способствуют его моральному, социальному, культурному развитию. В семье и в школе ребёнок может удовлетворять свои основные экзистенциальные потребности: любви, доброжелательности, безопасности, уважения, признания, познания, новых впечатлений, согласия, активности, самостоятельности, самореализации, эмоционального контакта, контакта с ровесниками, социальных уз. Удовлетворение этих потребностей в значительной степени зависит от того, как функционирует семья и школа.

Субъектное функционирование учащихся в семье и школе

В семье существенное значение для реализации психических потребностей имеют такие поведенческие реакции родителей как: выражение детям в повседневной жизни своих чувств, любви, заинтересованности ими; совместное времяпрепровождение, уделение должного внимания познавательным увлечениям ребят (а также их учению в школе и дома); создание условий детям для расширения своих знаний и интересов, для творческого развития и получения эстетических впечатлений вне семейного дома; установление разумного контроля над детьми в сфере использования масс-медиа с одновременным стимулированием их интереса к развивающим программам [13, с. 255].

При удовлетворении социальных потребностей важным представляется частое пребывание с ребёнком и удержание с ним близких связей; придание отношениям с ре-

бёнком партнёрского характера, основанного на взаимопонимании и уважении; наблюдение за достижениями ребёнка в различных областях и положительное реагирование на них, стимулирование широких контактов ребёнка с ровесниками, но под определённым контролем родителей, поощрение исполнения ребёнком различных ролей в семье, группах ровесников, молодёжных организациях, в школе, в среде проживания [13, с. 259].

Как подчёркивает А. Скречко, семья как основная воспитательная среда имеет несомненно большое влияние на развитие субъектной ориентации ребёнка. Семья может быть местом, либо тормозящим развитие самостоятельности и ответственности, либо признающим право ребёнка на свободу, автономию, доставляющим ему опыт субъектности [22, с. 55]. Среди факторов, обуславливающих субъектность в пространстве семьи, можно выделить: 1) материально-бытовые условия, благодаря которым ребёнку обеспечивается соответствующее биологическое развитие (удовлетворение экзистенциальных потребностей); 2) социально-культурные условия: структура и состав семьи, образование и профессия родителей, а также атмосфера и стиль воспитания в семье, которые влияют на развитие социальной сферы ребёнка, интеллектуальных и эстетических интересов, введение в круг культурных ценностей и передачу принципов и моральных норм.

Существует два важных направления деятельности в этом плане: *аксиологическое образование* и *аксиологическое воспитание*.

Аксиологическое образование охватывает знания о ценностях и оценивании; знания, включающие собственное отношение к признанным ценностям и их иерархии, внутренние следствия личной аксиологической системы, а также программу поведения, внутренне связанную с широко понимаемым контактом с ценностями и ситуациями оценивания [23, с. 43].

В *аксиологическом воспитании* речь идёт о развитии потребности, умения и способности воспитания себя самого и других к созиданию новой, лучшей (в аксиологическом аспекте) действительности. Результатом этого процесса будет полная реализация собственной личности, проявляющаяся в глубокой гуманности [23, с. 49].

В связи с этим нужно вспомнить о том, что, кроме доверия, диалога, уважения свободы, к существенным факторам хорошей семейной атмосферы относится пример жизни родителей и ценность, которой является любовь, понимаемая как дар от себя. Родительская любовь, служа жизни, становится душой и нормой всей воспитательной деятельности [22, с. 144].

Я. Издебска, описывая облик современного детства, характеризует «детство новых шансов для развития»:

- 1) детство, содействующее развитию и образованию ребёнка;
- 2) детство содружественно-семейное «реализуется» в родном доме, понимаемом в символическом значении. «Семья как сообщество является для ребёнка источником необычайно ценных переживаний, ощущений, опыта поведения благодаря ежедневному постоянному семейному общению» [24, с. 20];
- 3) детство счастливое – это такое, в котором семейное сообщество естественным образом формирует и укрепляет сильную эмоциональную связь, связь любви, а ребёнок чувствует себя любимым, окружённым заботой, важным, безопасным, имеющим права, но также и обязанности;
- 4) детство обсуждаемое: отношения между родителями и ребёнком всё чаще приобретают партнёрский характер. Ребёнок участвует в жизни семьи, в принятии различных решений, имеет определённые обязанности и также права;
- 5) детство медиальное: электронные средства массовой информации создают детям новые возможности развития. Правильное их использование ведёт к положительным изменениям в разных сферах личности детей [24, с. 20].

Анализ результатов исследований современной семьи позволяет выделить основные пространства, угрожающие семье. Это бедность, нарушение эмоциональных связей, взаимной коммуникации, негативные социальные явления: насилие, зависимость, воспитательная несостоятельность, скопление патогенных факторов.

К внешним факторам, влияющим на формирование субъектности учащихся в пространстве школы, относится активная позиция учителя и его компетенции, позволяющие правильно организовать процесс образования, в котором исходной точкой является диагностика потребностей, способностей, интересов учеников и формирование положительной мотивации к учению. В хорошо организованном образовательном процессе есть место аксиологическому воспитанию и соблюдению принципов конструктивного обучения, с учетом формирования полезных интерперсональных связей учитель – ученик и ученик – ученик. Имеет значение также качество пространства, в котором происходит образование, то есть культурные и материальные условия, предлагаемые школой [25, с. 386]. Стиль деятельности учителя оказывает влияние на субъектное функционирование ученика. В американской литературе выделяется семь различных стилей работы учителя:

1. *Ассертивный стиль* (Л. и М. Цантер), заключающийся в обеспечении поддержки ученикам. Учитель ясно очерчивает правила, которым подчиняются все участники воспитательного процесса, последовательно придерживается этих правил, одновременно поддерживая учащихся.

2. *Стиль, направленный на школьные достижения* (Ц.М. Эвертсон и Э.Т. Эммер) требует также ясного изложения требований и постоянного наблюдения за работой учеников – индивидуальной и в группах. Обратная информация, предоставляемая ученикам, содействует получению учеником высокого уровня достижений.

3. *Стиль, направленный на модификацию поведения учеников* (И. Ватсон, Ф. Скиннер, А. Бандура), где происходит закрепление правильного поведения поощрением и гашение наказаниями неправильного. Учитель моделирует поведение учеников путём показа, заострения внимания, упражнений, коррекции, тренировки.

4. *Стиль, направленный на управление* (Я. Коунин), где учитель немедленно реагирует на различные явления, происходящие в классе. Он не допускает возникновения серьёзных проблем. Учитель планирует группе задания, продумывает ситуации, создаёт условия для проявления разных форм активности.

5. *Стиль, направленный на руководство группой* (Ф. Редль), где учитель узнаёт потребности и интересы группы, что позволяет ему эффективно влиять на неё.

6. *Стиль, направленный на успех ученика* (В. Гляссер), где учитель так организует работу, чтобы обеспечить каждому ученику достижение успеха. Основой системы составляют хорошие отношения со значащими людьми. Учитель поддерживает ученика и предлагает свою помощь (но не навязывает).

7. *Стиль, направленный на одобрение ученика* (Р. Дрейкус); здесь принимается за основу, что человек обладает врождённой потребностью одобрения. Недостаток одобрения вызывает и усиливает неправильное поведение. Учитель мотивирует и поддерживает ученика в предпринимаемых им усилиях, старается, чтобы ученик время от времени чувствовал последствия собственного поведения, что способствует самодисциплине. Акцент делается на использование сильных сторон ученика [26, с. 58–79].

В современной польской науке эффективной образовательной стратегией считается диалогический стиль обучения [27, с. 165–168]. В этом стиле обучения предполагается, что знание создаётся в процессе взаимодействия учителя с учеником. Ученик трактуется как исследователь, пользующийся множеством источников, использующий собственный язык и воображение для достижения лучшего понимания мира, создания его картины. Исключительно значащими считаются такие стратегии и техники актив-

ного учения, как: постановка вопросов, планирование, дискуссия, вычерчивание познавательных карт, стимулирование умений логического и дивергентного мышления, построение метазнаний с использованием обратной информации, а также формирование дидактической среды [27, с. 165].

В правильно организованном образовательно-воспитательном процессе используются актуальные и потенциальные возможности ученика. Учитель ставит перед учащимися проблемы и поддерживает в их решении [28, с. 9].

Учитель может использовать различные виды поддержки (эмоциональную, ценностную, инструментальную и информационную). Размер и род поддержки зависит от конкретной воспитательной ситуации, а также от свойств самих субъектов и хода данного процесса. Важным моментом в процессе обучения-учения является осознание учениками целей предпринимаемых ими на уроках усилий. Это должно вызвать мотивацию к учению. Ученик знает, чему и зачем учится, планирует свою деятельность, вовлекается в работу, проявляя различные виды активности (аксиологическую, познавательную, социальную).

Активности учеников способствует работа в группах, где происходит сопоставление различных точек зрения, взаимное учение друг друга, стимулируется познавательная активность, формируется умение осуществлять творческое взаимодействие, вести дискуссию и переговоры. Важным становится осуществление учениками выбора заданий или состава группы, решение о способе выполнения задания, самостоятельный поиск возможных решений, чувство ответственности за выполненную работу. Проводя всевозможные занятия с детьми, учитель старается, чтобы они были не просто обычным транслированием основательного и добросовестного знания, но прежде всего делялись возможным его пониманием и практическим применением в конкретных ситуациях. Так ученики будут лучше подготовлены к тому, чтобы использовать добытые умения и знания в решении теоретических и практических задач [29].

Важно, чтобы сотрудничество учителя с учеником совершалось в атмосфере взаимного доверия и понимания, атмосфере радости и удовлетворения от успешной общей работы. Это возможно при условии обеспечения в школе:

- а) потребности безопасности, т.е. учение и общение в школе без угрозы для чувства собственной ценности и человеческого достоинства;
- б) потребности контакта, т.е. потребности понимать других и быть понятым, существование подлинных контактов и встреч с людьми;
- в) потребности одобрения, т.е. принятие учеников такими, какие они есть по сути, без выдвигания им особых условий.

Обучение, способствующее развитию субъектности учащихся – это такая деятельность, в которой роль учителя сводится к познанию учеников и соответствующей организации разнородных ситуаций, где воспитанники, переживая подлинный опыт, будут самостоятельно конструировать личные знания, принимая ответственность за собственное развитие. Учитель создаёт соответствующие воспитательные ситуации, мотивирует, стимулирует к проявлению усилий, вдохновляет, ведёт переговоры, служит помощником, поддерживает, но никогда не пытается взять на себя за ученика труд строительства знаний и приобретения мудрости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 297 с.
2. Куликова, Т.И. Психолого-педагогические стратегии развития субъектности современного подростка : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.И. Куликова

[Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskie-strategii-razvitiya-subektnosti-sovremennogo-podrostka#ixzz2VRcV10YN>. – Дата доступа : 6.06.2013.

3. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 509 с.

4. Пыжьянова, М.А. Психолого-педагогические условия развития субъектности в младшем школьном возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М.А. Пыжьянова [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-subektnosti-v-mladshem-shkolnom-vozzraste#ixzz2VRE5HaLt>. – Дата доступа : 6.06.2013.

5. Стахнева, Л.А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Л.А. Стахнева [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/subektnyi-podkhod-k-probleme-razvitiya-lichnosti-i-ego-znachenie-dlya-pedagogicheskoi-psikho#ixzz2VRCp0DTn>. – Дата доступа : 6.06.2013.

6. Лапкова, О.С. Психолого-педагогические условия развития субъектности младших школьников и младших подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.С. Лапкова [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-subektnosti-mladshikh-shkolnikov-i-mladshikh-p#ixzz2VR9TrU6ahkolnikov-i-mladshikh-p#ixzz2VR7LKqSF>. – Дата доступа : 6.06.2013.

7. Spindel, Z. Kulturowe funkcje psychologii podmiotowości / Z. Spindel // Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia ; red. Z. Ratajczak. – Katowice : Wyd. Uniwersytet Śląski, 1992. – 160 s.

8. Korzeniowski, K. Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii / K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki // Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych. – Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983. – 200 s.

9. Wojtyła, K. Osoba: podmiot i wspólnota / K. Wojtyła // Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne ; red. T. Styczeń [i in.]. – Lublin : Wyd. KUL, 2000. – 543 s.

10. Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych / red. K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki. – Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983. – 200 s.

11. Wiatrowski, Z. Wielopodmiotowość w edukacji / Z. Wiatrowski // Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia ; red. J. Niemiec, A. Popławska. – Białystok : Wyd. NWSP, 2009. – 305 s.

12. Popławska, A. Podmiotowość ucznia – dekalog uwarunkowań / A. Popławska // Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie ; red. A. Karpińska. – Białystok : Trans Humana, 2010. – 470 s.

13. Winiarski, M. Funkcja opiekuńcza polskiej rodziny końca XX wieku / M. Winiarski // W służbie dziecku ; red. J. Wilk. – Lublin : Wyd. KUL, 2003. – T. 1. – 374 s.

14. Kubiak-Szyborska, E. Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji / E. Kubiak-Szyborska. – Bydgoszcz : Wyd. AB im. K. Wielkiego, 2003. – 299 s.

15. Kotusiewicz, A. Nowe kategorie edukacyjne / A. Kotusiewicz // Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych ; red. G. Koć-Seniuch. – Białystok : Trans Humana, 1995. – 293 s.

16. Jarymowicz, M. Psychologiczne podstawy podmiotowości / M. Jarymowicz. – Warszawa : Wyd. PWN, 2008. – 214 s.

17. Kukołowicz, T. Podmiotowość wychowanka / T. Kukołowicz, E. Całka // Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej ; red. F. Adamski. – Kraków :

Wyd. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, 1993. – 214 s.

18. Ferenz, K. Środowiskowe wzmocnienie i hamulce kształtowania się podmiotowości dziecka / K. Ferenz // Dziecko w placówce szkolnej i pozaszkolnej w okresie transformacji ; red. K. Badora, D. Marzec. – Częstochowa : Wyd. WSP, 1996. – 450 s.

19. Karoń-Ostrowska, A. Spotkanie. Z ks. Józefem Tischnerem rozmawia Anna Karoń-Ostrowska / A. Karoń-Ostrowska, J. Tischner. – Kraków : Wyd. Znak, 2003. – 167 s.

20. Nowak, M. Realizm czynników ryzyka a utopijność koncepcji i programów profilaktycznych i resocjalizacyjnych / M. Nowak // Skuteczność profilaktyki i resocjalizacji – utopie a rzeczywistość ; red. M. Nowak, B. Wołosz. – Biała Podlaska : Wyd. PSW im. Jana Pawła II, 2010. – 276 s.

21. Rynio, A. Wartość dziecka w nauczaniu Jana Pawła II / A. Rynio // W służbie dziecku ; red. J. Wilk. – Lublin : Wyd. KUL, 2003. – T. 1. – 374 s.

22. Skreczko, A. Rozwijanie podmiotowości dziecka w rodzinie / A. Skreczko // Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia ; red. J. Niemiec, A. Popławska. – Białystok : Wyd. NWSP, 2009. – 305 s.

23. Chałas, K. Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki / K. Chałas. – Lublin – Kielce : Wyd. Jedność, 2003. – T. I. – 390 s.

24. Izdebska, J. Współczesne dziecko i obraz jego dzieciństwa – nowe szanse wychowawcze oraz zagrożenia / J. Izdebska // Dobro dziecka w rodzinie ; red. L. Adamowicz, J. Uszyńska-Jarmoc. – Białystok : Wyd. NWSP, 2012. – 245 s.

25. Popławska, A. Rozważania o modelu podmiotowości uczniów we współczesnej edukacji / A. Popławska // Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia ; red. J. Niemiec, A. Popławska. – Białystok : Wyd. NWSP, 2009. – 305 s.

26. Ornstein, A.C. Strategies for effective teaching / A.C. Ornstein. – New York Harper/Collins Publishers Inc, 1990. – 488 s.

27. Gołębiak, B.D. Nauczanie i uczenie się w klasie / B.D. Gołębiak // Pedagogika ; red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. – Warszawa : Wyd. PWN, 2004. – 415 s.

28. Andrzejewska, J. Wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci / J. Andrzejewska. – Lublin : Wyd. UMCS, 2009. – 142 s.

29. Popławska, A. Multidyscyplinarne podstawy podmiotowości ucznia we współczesnej szkole / A. Popławska // Edukacja. – 2007. – № 4. – S. 38–46.

Poplavskaya A., Onishevich T.S. The Problem of Students' Subjectivity in Foreign Researches

Subjectivity takes a significant place in academic reflection. It is also kept in minds of creators of present education system. It is a phenomenon which matter is described in a different way depending on academic discipline and concept. In the authors' opinion to understand the idea of subjectivity and implement it at school it is necessary to become familiar with multidisciplinary base of subjectivity. There are three important complementary disciplines that are meaningful for education: philosophy, psychology and pedagogy. The authors refer to chosen ideas of the mentioned disciplines representatives that may become the inspiration for educational practice in which tendencies to realization of student's subjectivity appear. The authors analyze the impact of various factors (internal and external) that shape the development of subjectivity. Internal factors are personal characteristics, a sense of agency, freedom of choice, individual autonomy and its conscious activity. While external factors are associated with the atmosphere of the family home and school experiences which depend on style of teacher's work, relations between participants of educational process, students' activity in various spheres.

Руканіс паступіў у рэдакцыю 12.08.2013

УДК 378

*А.Н. Сендер***СИЛЬНЫЙ ИМИДЖ КАК ОСНОВА СТРАТЕГИЧЕСКОГО
УПРАВЛЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТОМ**

В статье рассматриваются вопросы стратегического управления университетом. Важные вопросы стратегического управления связаны с формированием позитивного имиджа учреждения (корпоративной культуры сотрудников и студентов). Предлагаются направления решения этих задач.

Отличительной особенностью сферы высшего образования развитых стран мира в последние десятилетия выступает обостряющаяся конкуренция на рынке образовательных услуг. Республика Беларусь в этом плане не стала исключением. 54 учреждения высшего образования страны, способные в разы увеличить численность обучающихся, «демографическая яма», почти трехкратно снизившая количество выпускников средних школ в сравнении с концом 1980-х гг., сложившаяся в университетах однотипность специальностей, в том числе в региональном разрезе, – все эти обстоятельства побуждают каждый университет заботиться о собственной привлекательности, т.е. с особым вниманием формировать позитивный имидж.

Имидж полезен и необходим для любой организации. Его особая значимость для университета обусловлена важностью показать молодежи, не обладающей достаточным опытом жизненного выбора, наиболее сильные и выигрышные стороны вуза, на деле обеспечивающие преимущества учебного процесса, студенческих исследований, развития личности будущего специалиста с высшим образованием. Поэтому представление об имидже той или иной организации в общественном сознании ассоциируется с важнейшей ценностью, от которой зависит успех в профессиональной и общественной деятельности человека, качественный уровень образования, комфортность пребывания в коллективе. В конкурентной среде имидж напрямую влияет на оценочные параметры деятельности университетов, предприятий, организаций, т.е. на их рейтинг.

В условиях углубляющейся вариативности образования, расширения возможностей молодежи в выборе образовательного учреждения особую актуальность приобретает конкурентоспособность высшего учебного заведения, которая напрямую «подпитывается» его имиджем. Стратегия управления каждым университетом в значительной степени строится на учете данного феномена как основополагающего показателя эффективного менеджмента.

«Имидж – целенаправленно сформированный образ (какого-либо лица, предмета, организации), выделяющий определенные ценностные характеристики, призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы» и т.п. [1, с. 195]. К внешним формам имиджа учреждения относятся: корпоративная идентичность (фирменный стиль), поведенческие образцы на рабочем месте и в линиях взаимодействия «руководитель – подчиненный», «руководитель – руководитель», «подчиненный – подчиненный», а также социальные акты. Существенными характеристиками имиджа являются: динамичность, активность, функциональность, адекватность.

Образовательный менеджмент выделяет внешний и внутренний имидж университета. Внешний – это образовательный успех (оценка специалистов-выпускников со стороны работодателей и управленческих структур), экономическая рентабельность, презентабельность (привлекательность сайта, популярность издаваемой литературы, участие представителей в национальных и зарубежных образовательных, научных, общественных объединениях), количественные показатели успешности (развитая мате-

риальная база, обеспеченность литературой и другими средствами обучения, позиции в науке), значимость университета для региона (степень участия представителей в региональных научных, образовательных, технических, культурных программах и проектах, способность обеспечивать послевузовское повышение квалификации) и т.п.

Внутренний имидж университета – это созданный образец его корпоративной культуры, обеспечивающий ту или иную степень поддержания и развития мировой университетской традиции и деятельности, основанных на гуманистических ценностях. Внутренний имидж формируют поступки и поведение сотрудников и студентов. Именно от них целиком зависит характер представлений об альма-матер. Созданная ими внутренняя атмосфера либо заставляет входящего настроиться на почтение к Храму Науки, либо не способна продемонстрировать гостю признаки господствующей здесь интеллектуальной среды и взаимоуважения. Равным образом она влияет и на поведение хозяев.

Имидж университета формируется из широкого перечня разнообразных ценностных характеристик, среди которых важно выделить следующие:

- качество¹ поступающих абитуриентов;
- качество профессорско-преподавательского состава (ППС): количество лауреатов Нобелевской, Государственных премий, академиков, членов-корреспондентов Национальной Академии наук, лауреатов и номинантов других престижных в обществе или интеллектуальной среде премий, удельный вес ученых с высшей научной квалификацией;
- рейтинг университета в международном сообществе вузов;
- качество материальной базы;
- социально-психологический климат в коллективе;
- научные школы, востребованность научных разработок в стране и за рубежом;
- используемые образовательные технологии, количество подготовленных учебников и учебных пособий;
- экономическое «здоровье» университета;
- социальные программы;
- востребованность выпускников университета на рынке труда, их конкурентоспособность.

Следовательно, имидж университета можно определить как интегральную характеристику, состоящую из суммы многих сложных и простых, четких по структуре и неявно выраженных показателей, присущих каждому вузу. Абсолютное большинство их можно непосредственно оценить или измерить. А что поддается измерению, тем удобнее управлять. В последнее время появились соответствующие имиджевые критерии, позволяющие оптимизировать процесс управления. Роберт Севир (Robert Sevier) из университета Огайо (США), получивший докторскую степень за работы в области теории и практики университетского маркетинга и управления, приводит следующие показатели сильных и слабых университетских имиджей:

Таблица – Сравнительные показатели имиджа университетов

| Слабый имидж | Сильный имидж |
|---|--|
| Большие финансовые затраты на прием студентов | Невысокие финансовые затраты на организацию набора студентов |
| Большая текучесть студентов | Низкая текучесть студентов |

¹ Под качеством в данном контексте следует понимать оценочную категорию. Качество отвечает на вопрос «какой?», называя свойства, которые характеризуют данную вещь, личность, событие, явление, процесс в сопоставлении с другими одноименными вещами, личностями, событиями, явлениями, процессами.

Продолжение таблицы

| | |
|---|--|
| Отсутствие смысла или перспектив функционирования ряда специальностей | Перспективные и конкурентоспособные специальности |
| Слабый уровень преподавателей и нечеткие или устаревшие учебные планы | Сильный уровень преподавателей и четко определенные учебные планы |
| Низкий моральный уровень | Высокая нравственность |
| Высокая текучесть преподавательского и административного персонала | Низкая текучесть преподавательских и административных кадров |
| Частые трудовые споры и большое количество прогулов | Мало трудовых конфликтов и низкое количество прогулов |
| Трудность в получении достоверных сведений | Способность предоставлять четкую и достоверную информацию |
| Низкая доля внебюджетных поступлений | Большая доля ежегодных внебюджетных поступлений |
| Визуальная индифферентность или неприятие | Визуальная привлекательность |
| Недостаток поддержки местных властей и общественности | Высокий авторитет у местных властей и широкая поддержка общественности |
| Вандализм | Низкий уровень вандализма |

Как видим, изложенные сопоставительные критерии охватывают наиболее существенные имиджевые сферы деятельности, позволяя пока только в общих чертах выстроить стратегию повышения имиджа. Чтобы совершить конкретные шаги для укрепления внешнего и внутреннего имиджа университета, они нуждаются в создании дополнительной оценочной шкалы. Каждый вуз в состоянии определить ее самостоятельно; важно при этом ее не девальвировать, ибо вместо напряженных усилий коллектива по достижению сильного имиджа возникнет опасность имиджевой профанации и психологического расхолаживания персонала.

Выше отмечено, что в силу внешних и внутренних обстоятельств университеты обязаны заниматься формированием и удержанием своего имиджа, ведь именно он в значительной мере определяет конкурентоспособность вуза, а его эффективное, полноценное и систематическое использование позволяет руководству, персоналу и обучающимся практиковать наиболее успешный образовательный менеджмент, достигая искомых преимуществ в управлении университетом. По оценкам аналитиков, для формирования такого имиджа требуются не менее 50 лет (правда, чтобы подорвать его, достаточно короткого срока).

Научно-экспериментальные исследования и практический опыт свидетельствуют, что самое главное в данном процессе – поддерживать приобретенный сильный имидж. Для удержания высокого имиджевого статус-кво университету требуются минимальные финансовые и моральные ресурсы. А наиболее затратным и наименее предсказуемым оказывается тот образовательный менеджмент, который «заточен» на замену укоренившегося слабого имиджа сильным.

Степень общественного признания того или иного университета обеспечивает весьма существенный импульс роста либо падения его имиджа. Интегральным показателем признания в последние годы стали разнообразные рейтинги, проводимые мировыми специализированными рейтинговыми агентствами. Этим обусловлено стремление университетов попасть на престижные позиции в республиканском или международном рейтингах. Позиционирование на таких местах – свидетельство позитивного имиджа университета.

Бесспорно убедительным акцентом позитивного имиджа университета выступает качество ППС. По данным Министерства образования Республики Беларусь, оценивающего качество ППС по проценту имеющих ученую степень и ученое звание, БрГУ имени А.С. Пушкина занимает 2-е место в своей подгруппе² и 9-ю позицию в общереспубликанском рейтинге учреждений высшего образования. По количеству выпущенных учебных изданий в расчете на одного преподавателя он закрепился на 4-м месте в своей подгруппе и 25-м месте – в общем рейтинге; по проценту аспирантов (соискателей), защитивших диссертацию в период обучения в аспирантуре плюс проценту аспирантов, защитивших диссертацию в течении 3-х лет после ее окончания, – на 5-м месте в своей подгруппе и 25-м – в рейтинге вузов страны. Доля внебюджетного финансирования (в процентном отношении к общему финансированию) вывела БрГУ имени А.С. Пушкина на 4-е и 15-е места соответственно.

Учебные заведения, претендующие на ведущую роль в регионе, хорошо управляемые, не бросают свой имидж на долю судьбы. Имиджу университета содействует организационно-управленческая система университета. Ряд ученых выделяют 4 уровня управления: концептуальные основания, стратегические задачи управления, тактическое и оперативное управления.

В постоянно модернизируемой системе образования Беларуси создается потребность в применении концепции стратегического управления вуза, которая должна основываться на Политике университета в области качества.

Эта потребность создается следующими факторами:

- нарастанием конкуренции за ограниченные ресурсы между вузами;
- организацией системной профориентации за борьбу за абитуриента;
- накоплением опыта управленческой деятельности руководителями университета;
- увеличением числа вузов;
- возможностями разнообразных траекторий развития университета.

По мнению специалистов в области менеджмента образования, стратегическое управление предполагает наличие 5 элементов: умения смоделировать ситуацию (обозначить проблемы); умения определить необходимые изменения; умения разработать стратегию изменения; овладеть способами воздействий (методами управления); овладеть умениями воплощать стратегию в жизнь [2, с. 93].

Стратегическое управление связано со стратегическим потенциалом, важной составляющей которого является ресурсный потенциал (кадровый, материально-технический, инвестиционный, информационный):

- кадровый потенциал: профессора, научные работники, менеджеры, сотрудники, ведущие специалисты, способные решать проблемы стратегического развития организации;
- материально-технический потенциал: материальная база учебной и научно-исследовательской деятельности;
- инвестиционный потенциал: наличие перспективных направлений деятельности, способных привлечь инвесторов;
- информационный потенциал: наличие различных информационных ресурсов (научная библиотека, интернет-ресурсы, базы данных, электронные учебники и пособия, открытый доступ к ним, возможности дистанционного обучения) [3].

Организационная структура университета, с точки зрения стратегического управления, включает, как правило, следующие подсистемы: планирование обучения, маркетинг, финансовая деятельность вуза, организация обучения, научно-исследователь-

² Данную подгруппу образуют классические университеты и педагогические учреждения высшего образования (всего 11 вузов).

ская работа, повышение квалификации и переподготовка, организация труда преподавателей, развитие персонала, оплата труда.

Можно выделить некоторые наиболее актуальные направления совершенствования организационно-управленческой структуры. Это, во-первых, дальнейшее развитие информационно-образовательной среды, что может быть связано с:

- 1) совершенствованием университетского сайта, работы информационных групп;
- 2) изданием студенческих электронных газет;
- 3) организацией регулярной рассылки по вузовским сетям информационных сообщений (бюллетеней);
- 4) деятельностью дискуссионного клуба.

Во-вторых, усиление координации и взаимодействия между различными структурными подразделениями университета.

В-третьих, оптимальное сочетание централизации управления университетом с организацией децентрализации руководства факультетов.

В-четвертых, создание ассоциации выпускников университета, которые положительно позиционируют университет.

Некоторые специалисты выделяют следующие факторы эффективности организационной деятельности в сфере управления:

- 1) эффективное руководство (при этом оно должно быть «невидимым», т.е. руководитель не отождествляет новшества со своей личностью);
- 2) наличие «команды» и партнерских связей;
- 3) постановку конкретных целей (а не только текущих задач) и создание благоприятных условий для их достижения;
- 4) формирование механизма контроля, позволяющего «измерять» масштабы перемен по сравнению с определенными исходными показателями;
- 5) наличие системы вознаграждения, стимулирующей творческое мышление и позволяющей раскрывать новаторский потенциал, который в других условиях остался бы невостребованным;
- 6) поощрение непрерывного обучения;
- 7) обмен знаниями и налаживание профессиональных связей [4].

Процесс структурно-управленческого развития университета предполагает существенное изменение в корпоративной культуре. Известно определение К. Камерона – Р. Куинна о корпоративной культуре: «Это социальный слой, удерживающий организацию вместе» (Cameron – Quinn, 2004 г.). В данном контексте этот «клей» держится на основе ценностей, принятых в данной организации.

Выделяют следующие основные принципы современной корпоративной культуры:

- 1) интеграции, подразумевающий сознательную деятельность и взаимодействие руководства, руководителей структурных подразделений, а также вовлеченность членов коллектива;
- 2) целостности, проявляющийся в создании системы мер, направленных на планомерное и методическое внедрение ценностей и норм корпорации;
- 3) профессиональной принадлежности, позволяющий достичь оптимальной кадровой структуры и качества персонала;
- 4) преемственности, выражающийся в сохранении и трансляции традиций предшествующих поколений, но вместе с тем борьба с коррупцией, негативными конфликтными ситуациями, подрывающими имидж организации.

В теории и практике менеджмента корпоративная культура организации неразрывно связана с корпоративной культурой отдельного работника. Поэтому формирование корпоративной культуры организации связано с корпоративным воспитанием, в процессе которого создаются условия для творческой самореализации каждого члена

организации. В нашем университете педагогическая деятельность, направленная на формирование корпоративной культуры, реализуется через:

1. Систему информационных занятий с перспективным кадровым резервом. Таковы, например, были темы занятий:

А. Формирование корпоративной культуры: теория и практика.

Б. Формирование у студентов корпоративной культуры во внеаудиторной работе.

В. «Мы – команда» (тренинговое занятие для актива студклуба);

Г. «Корпоративная культура студенческого отряда» (семинар-практикум для командиров и комиссаров студотрядов).

2. Корпоративные мероприятия: День университета, праздничные приемы у ректора университета, торжественное вручение дипломов, открытие университетской спартакиады и т.д.

3. Имиджевые мероприятия, характерные для нашего университета: конкурсы имени первых профессоров университета С.Г. Кондратени и В.А. Колесника; конкурсы на лучшую учебную группу, «Профессиональный дебют» (для молодых преподавателей), «Мастер лекционных и практических занятий» и т.д. Результативность любой организации, предприятия, учреждения образования в XXI в. будет зависеть от сформированности корпоративной культуры у каждого человека, когда интересы совместной деятельности доминируют над личными.

Важным составляющим элементом формирования корпоративной культуры является создание кодекса корпоративной этики. Очевидно, создание и внедрение кодекса корпоративной этики призваны обеспечить эффективное функционирование и развитие университета. Следование нормам кодекса способствует созданию позитивного имиджа университета. Эти кодексы в различных фирмах и организациях как у нас в стране, так и за рубежом различаются и по содержанию, и по объему.

Так, например, этический кодекс корпорации PROCTER&GAMBLE написан на 17 листах и содержит 12 разделов; этический кодекс компании «Кока-Кола» тоже достаточно объемный:

1. Соблюдение сотрудниками законов и правил деловой этики и поведения.

2. Этические принципы.

3. Политика в отношении конфликтов интересов.

4. Конфиденциальная информация.

5. Политика в отношении безопасности труда, охраны здоровья и окружающей среды;

6. Честность в отношении с заказчиками и поставщиками и т.д.

Содержание большинства американских кодексов можно представить тремя основными положениями:

1. Служащие должны быть лояльны к своей организации, ставить ее благо выше личного.

2. В частной жизни служащие не имеют права предпринимать потенциально опасные для фирмы действия.

3. Служащие должны вести себя этично по отношению друг к другу и клиентам.

В нашем университете разработан проект Кодекса корпоративной этики, состоящий из разделов: «Цели и задачи Кодекса»; «Корпоративные ценности»; «Этические принципы корпоративного поведения»; «Ответственность за исполнение Кодекса». Необходимым условием успешной работы кодекса является его принятие большинством сотрудников, преподавателей, обучающихся в университете. Исследования показали, что кодексы, состоящие из общих положений, приносят незначительную пользу и легко забываются теми, для кого они предназначены. Университетская корпорация – явление высокого социокультурного порядка, где основной ценностью является образование

в широком смысле, где взаимодействие между субъектами образовательного процесса строится на основе гуманистического, аксеологического и акмеологического подходов. Обеспечение этого высокого статуса зиждется на концепции стратегического управления, на основе которой строится стратегическая карта, представляющая собой систему стратегических целей университета по нескольким направлениям: обеспечение высокого качества подготовки специалистов, высокого уровня их гражданской позиции и нравственных качеств; развитие науки в университете, создание необходимых условий для внедрения эффективных образовательных технологий. Реализация этих целей во многом будет содействовать развитию корпоративной культуры университета. А это дает основание для формирования сильного имиджа университета в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новый краткий словарь иностранных слов ;отв. ред. Н.М. Семенова. – М. : Русский язык – Медиа, 2005. – 795 с.
2. Менеджмент, маркетинг и экономика образования : учеб. пособие / под ред. А.П. Егоршина, Н.Ф. Никандрова. – 2-е изд., перераб. – Н. Новгород, 2004 – 526 с.
3. Певзнер, М.М. Образовательный менеджмент / М.М. Певзнер [и др.]. – Великий Новгород, 2010. – 412 с.
4. Ганчеренок, И.И. Управленческий аспект в инновационном развитии системы образования / И.И. Ганчеренок // Педагогическая наука и образование. – 2012. – № 1. – С. 34.
5. Кукура, С.П. Теория корпоративного управления / С.П. Кукура – М. : Экономика, 2004. – 478 с.
6. Корпоративная культура : учеб. пособие / автор-сост. И.Н. Кузнецов. – Минск : Книжный дом, Мисанта, 2006. – 304 с.
7. Иванова, Е.А. Корпоративное управление : учеб. пособие / Е.А. Иванова, А.В. Шишкина. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 256 с.
8. Сендер, А.Н. Организационная структура университета – основа формирования корпоративной культуры / А.Н. Сендер // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 2013. – С. 3–4.
9. Сергеева, Т.Б. Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения / Т.Б. Сергеева, О.И. Торбатко [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://poralis.ru>.

Sender A.N. Strong Image as the Basis of Strategic University Management

The questions of strategic management of the university are considered in the article. The important aspects of strategic management are connected with the formation of positive image of the establishment. The directions to solve these tasks are offered.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 03.09.2013

УДК:796.417.2.065

Т.А. Морозевич-Шилук**СУДЕЙСТВО КАК КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ
ВЫСОКОКЛАССНЫХ АКРОБАТОВ**

В статье показано влияние неадекватности судейских оценок на формирование целевых установок подготовки акробатов высокого класса. Предложен механизм повышения корректности управляющих воздействий, формируемых на основе судейских оценок, основанный на масштабировании «домашних» оценок с целью приведения последних к уровню «международных». Его использование позволяет спортсменам и тренерам до начала международных стартов с приемлемой точностью прогнозировать ожидаемые оценки на главных стартах сезона.

Соревновательные программы акробатов высокого класса формируются реализацией ряда итерационных процедур, в обратную связь которых включены контрольные мероприятия (тестирование, «прикидки», выступления на основных и неосновных соревнованиях и пр.) (рисунок 1). И поскольку результаты последних лежат в основе формирования управляющих воздействий на процессы проектирования и подготовки спортсменов, ошибки оценивания результатов ведут к ошибочным управляющим воздействиям. Другими словами, неадекватность оценки реальному уровню подготовленности спортсменов может стать причиной формирования у тренеров и спортсменов неправильных целевых установок для дальнейшей подготовки.



**Рисунок 1 – Обобщенная схема проектирования
соревновательных программ акробатов высокого класса**

Рассматривая влияние ошибок такого оценивания на управляющие воздействия, можно отметить, что эти ошибки могут иметь и объективный, и субъективный характер. «Объективные» ошибки (погрешности измерения) характерны для инструментальных методов (например, измерение скорости преодоления дистанции) и складываются

из ошибок измерительных приборов, методов измерения, считывания и документирования. Их инструментальная составляющая может быть известными способами минимизирована, хотя «человеческий фактор» (субъективная составляющая) может и здесь оказать решающее значение. (Пример тому – «самая скандальная» Лондонская олимпиада 2012 г.). «Субъективные» ошибки в акробатике в большой степени проявляются во время судейства. Здесь, как известно, результат соревнований определяется оценками, выставляемыми группой судей, и всегда (даже при наличии ограничений и жестких санкций) [1] в той или иной мере зависит от свойств субъекта (судейской бригады) [2–6].

Из анализа профильной литературы и результатов педагогических наблюдений следует, что качество судейства определяется в первую очередь квалификацией и морально-этическими и психологическими характеристиками судей.

Формальным признаком квалификации судей является их судейская категория (международная, национальная). Определяется она знаниями требований вида спорта, правил судейства [1; 7–9] и опытом работы в качестве судьи, т.е. в большинстве случаев, априорно (до соревнований). Например, согласно Положению о судьях по спорту, для присвоения судейской категории «Судья по спорту национальной категории» необходимо наличие стажа судейства после присвоения предыдущей судейской категории не менее трех лет и практики судейства не менее восьми официальных спортивных соревнований не ниже республиканского ранга, три из которых в должности главного судьи и/или главного секретаря, а также участие не менее чем в трех семинарах по повышению судейской квалификации [10].

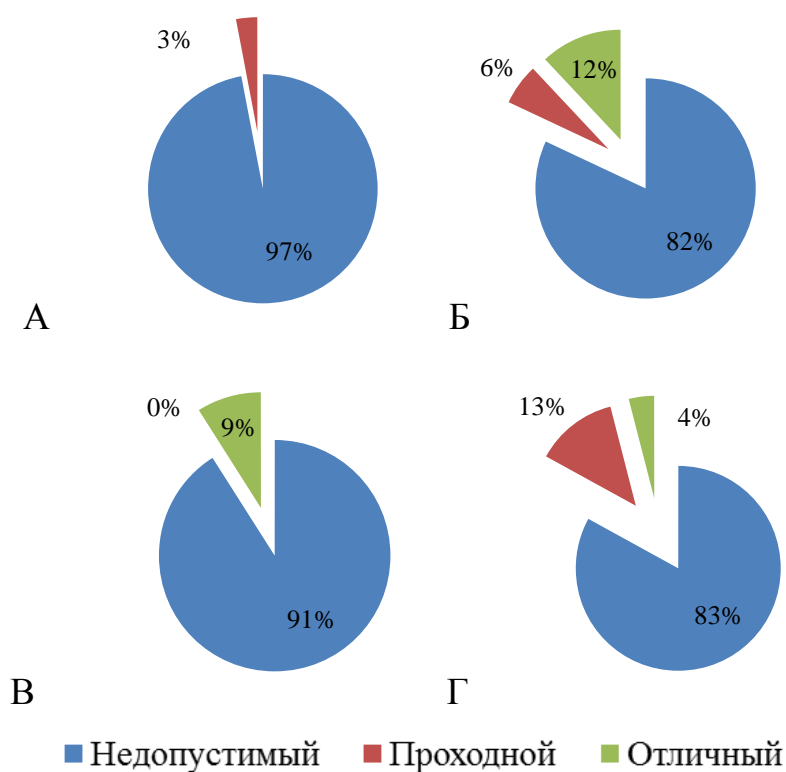
Однако проведенные исследования показывают, что данные требования при формальном к ним подходе не являются достаточными для обеспечения подготовки судей с целью их дальнейшей работы на соревнованиях как компонента системы подготовки высококлассных акробатов. Так, проведенные в 2005–2007 гг. среди отечественных судей поквартальные контрольные срезы знаний международных правил показали их недостаточную глубину. На международных судейских курсах для оценки уровня квалификации судей используется специальная шкала (таблица 1) [11].

Таблица 1 – Шкала оценки квалификации судей международной категории

| Уровень знаний | Английский эквивалент | Уровень шкалы оценок |
|----------------|-----------------------|----------------------|
| Отличный | Excellent | 100–98% знаний |
| Очень хороший | Very good | 97–96% знаний |
| Хороший | Good | 95–94% знаний |
| Проходной | Pass | 93–92% знаний |
| Недопустимый | Fail | 91% и менее |

При наложении полученных оценок на шкалу экзаменов на международных судейских курсах оказалось, что большинство судей, имеющих в том числе республиканские категории, не выдерживают «заочной» аттестации указанных курсов (рисунок 2). Это может явиться причиной неадекватного оценивания спортсменов на городских, областных и республиканских соревнованиях.

При этом с большой вероятностью можно утверждать, что недостаточная квалификация судей приводит к появлению случайной ошибки, среднее значение которой находится в области нуля (поскольку такие ошибки то завышают, то занижают результат). Именно для уменьшения (в идеале – для устранения) влияния таких ошибок введена практика коллективного судейства. При этом разброс квалификаций судей определяется отклонением их оценок.



**Рисунок 2 – Уровень знаний судей:
А, Б, В, Г – результаты поквартальных тестирований 2006 г.**

Однако эффект усреднения при малом количестве судей в судейской бригаде (3 или 4 судьи, оценивающих исполнение и артистизм) может оказаться недостаточным. Необходима систематическая учеба судей, которая не должна сводиться лишь к предусмотренным нормативными документами обучающим семинарам, поскольку последние не обеспечивают достижение желаемых результатов. Целесообразно, по аналогии с современной международной практикой, организация в рамках учебных процедур контрольных мероприятий (экзаменов) с привлечением в качестве экспертов независимых специалистов.

Отрицательные морально-этические и психологические характеристики судей в значительной мере проявляются во время соревнований при возникновении у них личных и/или корпоративных интересов. Например, достаточно часто возникают такие ситуации, когда тренеры, будучи судьями на соревнованиях, неумышленно оценивают уровень подготовленности своих спортсменов более высоким баллом, поскольку они убеждены в том, что их ученики лучше других. Это объяснимо, ведь тренер вкладывает в учеников «душу» и огромное количество времени и сил (как любящая мать, которая всегда убеждена в том, что ее ребенок – самый лучший). Выступление акробатов на соревнованиях – это образ, созданный с помощью акробатических элементов, музыки, хореографии, костюмов и т.п. Поскольку для тренера – это плод его труда, его фантазии, его творчества, ему, естественно, нравится и музыка, и стиль хореографии, и соревновательный костюм. Но это не означает, что этот образ должен обязательно понравиться всем остальным судьям. И если оценки демонстрируют серьезные разногласия судей по поводу выступления пары/группы, то у судьи-тренера это может вызвать недоумение, а нередко и негодование. Помимо эмоциональных проявлений присутствие ошибок

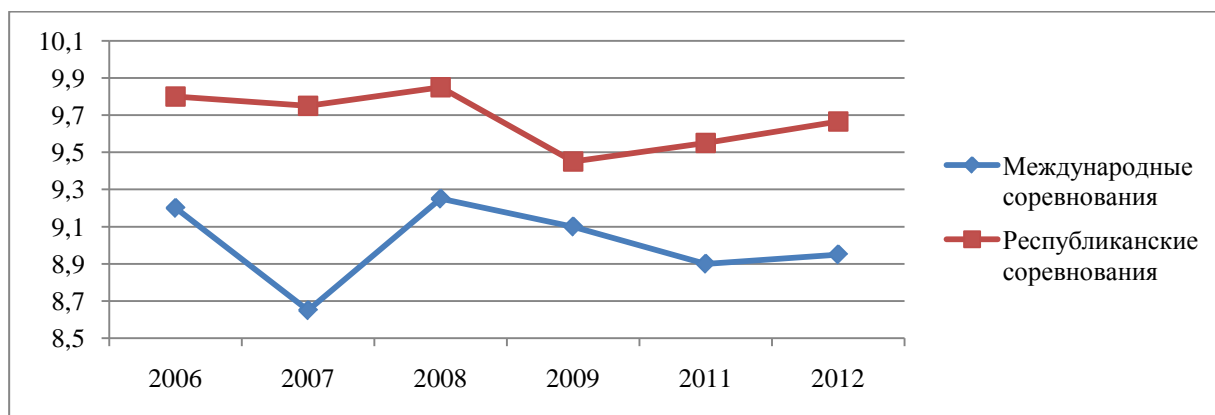
подобного рода выявляет наличие значительных отклонений персонифицированных оценок от среднего значения последних.

Существуют и другие причины появления недостоверных оценок. При согласовании личных/корпоративных интересов внутри группы судей появляется смещенная оценка судейской бригады, способная существенно исказить истинное положение дел. Несмотря на то, что на качестве подготовки спортсменов отрицательно сказываются как завышение, так и занижение интегральных судейских оценок и поэтому их выявление просто необходимо, наличие смещенных оценок определить весьма сложно [12]. Тем не менее можно предположить, что именно такие оценки превалируют на республиканских соревнованиях. Это предположение строится на двух основаниях.

Во-первых, судьями на таких соревнованиях являются сами тренеры (обеспечение соревнований нейтральными судьями на современном этапе не представляется возможным в силу отсутствия таковых в стране в достаточном количестве). При оценивании выступлений тренеры стремятся к обеспечению получения своим воспитанникам максимально высокого результата (от этого напрямую зависит заработная плата тренера, его карьерный рост и т.п.).

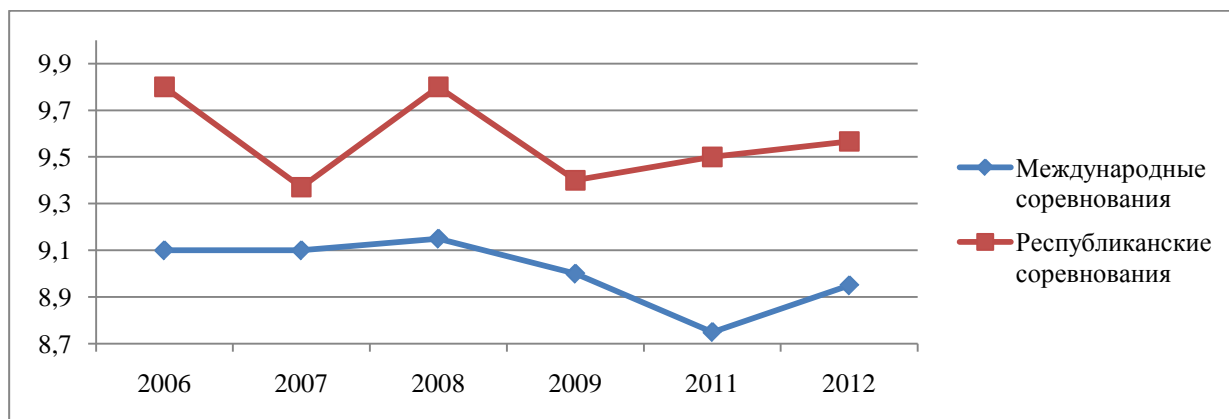
Во-вторых, по результатам чемпионата и кубка (для взрослых акробатов) и первенства (для юниоров) Республики Беларусь осуществляется отбор в члены национальной и сборной команд, формирование составов делегаций для участия в соревнованиях европейского и мирового уровня (что также несет с собой моральные и материальные выгоды не только спортсмену, но и тренеру).

С целью подтверждения высказанной гипотезы автором был проведен сопоставительный анализ результатов республиканских и международных соревнований в период с 2006 по 2012 гг. (для примера на рисунках 3–6 представлены оценки за исполнение и артистизм в разных видах и возрастных группах).



Примечание: в чемпионате мира 2010 г. белорусская тройка участия не принимала.

Рисунок 3 – Оценки за исполнение белорусских женских троек на чемпионатах мира и Европы и чемпионатах Республики Беларусь



Примечание: в чемпионате мира 2010 г. белорусская тройка участия не принимала.

Рисунок 4 – Оценки за артистизм белорусских женских троек на чемпионатах мира и Европы и чемпионатах Республики Беларусь

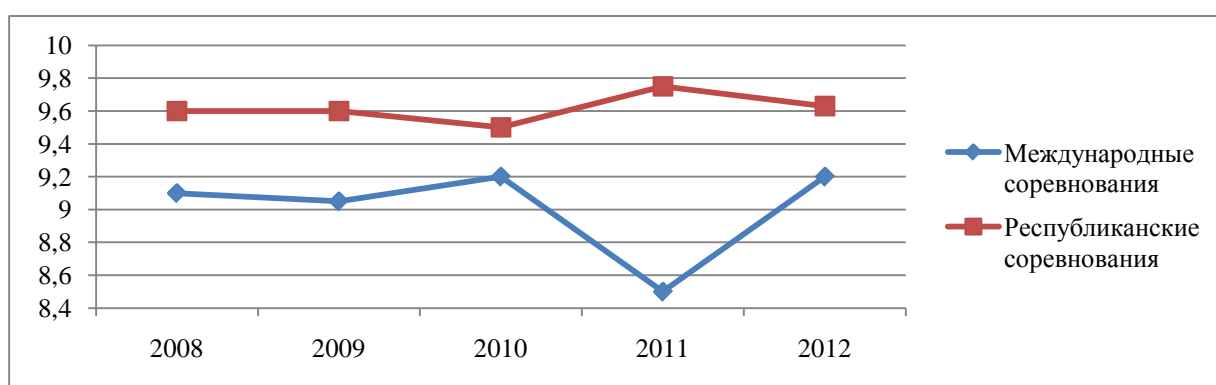


Рисунок 5 – Оценки за исполнение белорусских мужских пар на чемпионатах мира и Европы среди юниоров и первенствах Республики Беларусь

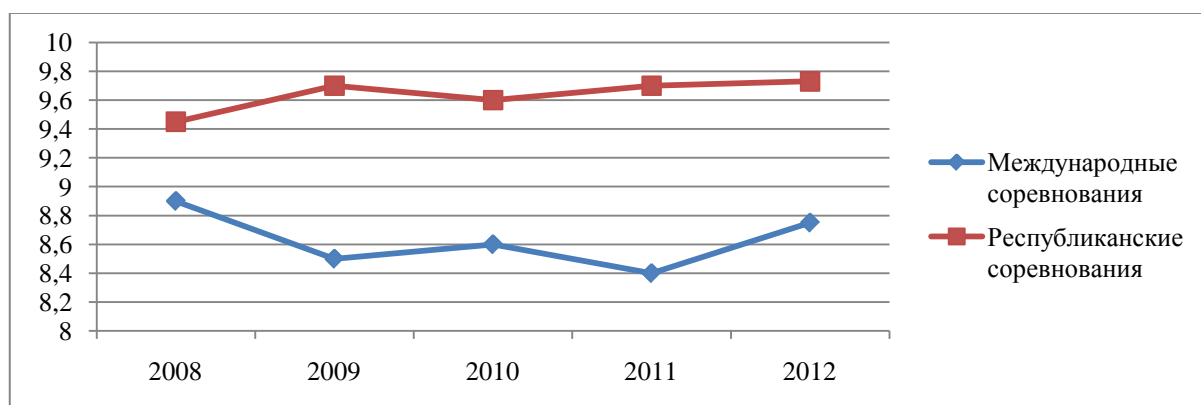


Рисунок 6 – Оценки за артистизм белорусских мужских пар на чемпионатах мира и Европы среди юниоров и первенствах Республики Беларусь

Аналіз паказал, што ў перыяд з 2008 па 2012 гг. беларускія спартсмены ні разу не падтвердзілі на чэмпіянатах свету і Еўропы ацэнкі, атрыманай на рэспубліканскіх стартах. Больш за тое, «домашнія» ацэнкі за выкананне і артыстызм заўсёды аказваліся вышэй за ацэнкі чэмпіёнаў свету/Еўропы (табліца 2), прычым канчаткова-

тельные оценки за выступление наших спортсменов на национальных соревнованиях в ряде случаев превышали оценки чемпионов мира на 1,5 балла.

Таблица 2 – Оценки чемпионов мира и белорусских акробатов на республиканских соревнованиях (женские тройки), баллы

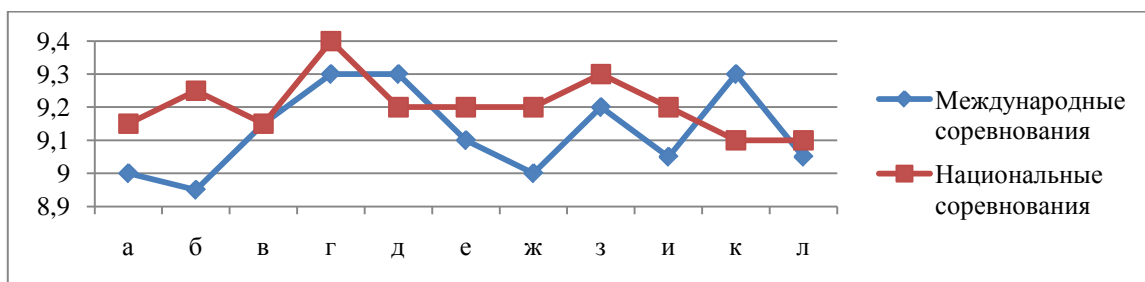
| Соревнование | Окончательная оценка | Исполнение | Артистизм |
|--|----------------------|------------|-----------|
| 2006 г. | | | |
| Чемпионат мира (Куимбра, Португалия) | 28,800 | 9,400 | 9,400 |
| Чемпионат РБ (Витебск) | 29,602 | 9,800 | 9,800 |
| 2007 г. | | | |
| Чемпионат Европы (Хертогенбош, Нидерланды) | 28,256 | 9,200 | 9,050 |
| Чемпионат РБ (Витебск) | 28,870 | 9,750 | 9,370 |
| 2008 г. | | | |
| Чемпионат мира (Глазго, Шотландия) | 28,758 | 9,450 | 9,300 |
| Чемпионат РБ (Витебск) | 29,704 | 9,850 | 9,800 |
| 2009 г. | | | |
| Чемпионат Европы (Вила де Конде, Португалия) | 28,854 | 9,550 | 9,300 |
| Чемпионат РБ (Гомель) | 28,900 | 9,750 | 9,450 |
| 2011 г. | | | |
| Чемпионат Европы (Варна, Болгария) | 28,453 | 9,300 | 9,150 |
| Чемпионат РБ | 29,061 | 9,550 | 9,500 |
| 2012 г. | | | |
| Чемпионат мира (Орландо, США) | 28,653 | 9,500 | 9,150 |
| Чемпионат РБ (Могилев) | 29,142 | 9,666 | 9,566 |

Таблица 3 – Оценки чемпионов мира / Европы среди юниоров и белорусских акробатов на республиканских соревнованиях (мужские пары), баллы

| Соревнование | Окончательная оценка | Исполнение | Артистизм |
|---|----------------------|------------|-----------|
| 2008 г. | | | |
| Первенство мира (Глазго, Шотландия) | 28,750 | 9,450 | 9,300 |
| Первенство РБ (Гомель) | 29,050 | 9,600 | 9,450 |
| 2009 г. | | | |
| Первенство Европы (Вила де Конде, Португалия) | 28,500 | 9,300 | 9,200 |
| Первенство РБ (Гомель) | 28,800 | 9,600 | 9,700 |
| 2010 г. | | | |
| Первенство мира (Вроцлав, Польша) | 28,250 | 9,300 | 8,950 |
| Первенство РБ (Гомель) | 29,100 | 9,500 | 9,600 |
| 2011 г. | | | |
| Первенство Европы (Варна, Болгария) | 27,850 | 9,050 | 8,800 |
| Первенство РБ (Гомель) | 29,250 | 9,750 | 9,700 |
| 2012 г. | | | |
| Первенство мира (Орландо, США) | 28,000 | 9,350 | 8,650 |
| Первенство РБ (Гомель) | 29,360 | 9,630 | 9,730 |

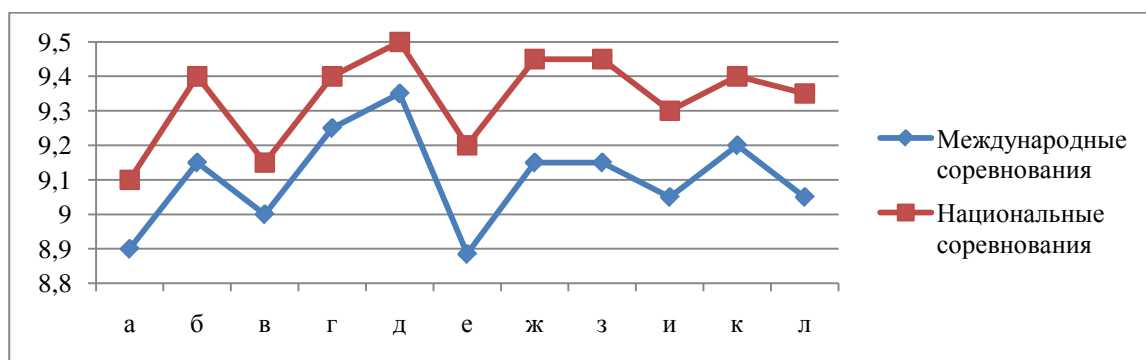
Как показал опрос спортсменов и тренеров национальной команды, получение за выступление оценок, существенно отличающихся от тех, к которым спортсмены привыкли в нашей стране, создает дополнительную психологическую нагрузку, вызы-

вает нервозность, негативное отношение к международным судьям и соперникам, сомнение в качестве своих выступлений. Заметим, что подобные проблемы практически не возникают у лидеров мирового рейтинга 2012 г. – бельгийских спортсменов [13]. Их оценки, полученные от национальных судей, совпадают или имеют лишь незначительные отличия от оценок судей на международных соревнованиях [14; 15] (рисунки 7, 8).



Примечание :буквами русского алфавита обозначены разные составы команды

Рисунок 7 – Оценки за исполнение различных составов команды Бельгии



Примечание :буквами русского алфавита обозначены разные составы команды

Рисунок 8 – Оценки за артистизм различных составов команды Бельгии

На рисунках видно, что оценки бельгийских спортсменов на национальных соревнованиях незначительно отличаются от оценок, полученных ими на главных международных стартах. При этом большей степенью точности обладают оценки за артистизм, что объяснимо, поскольку при выполнении сложных элементов трудно обеспечить стопроцентную идентичность исполнения на каждом соревновании. Анализируя представленные данные можно предположить, что беспристрастная и квалифицированная работа судей является составной частью успешно работающей системы подготовки высококлассных спортсменов, созданной в этой стране.

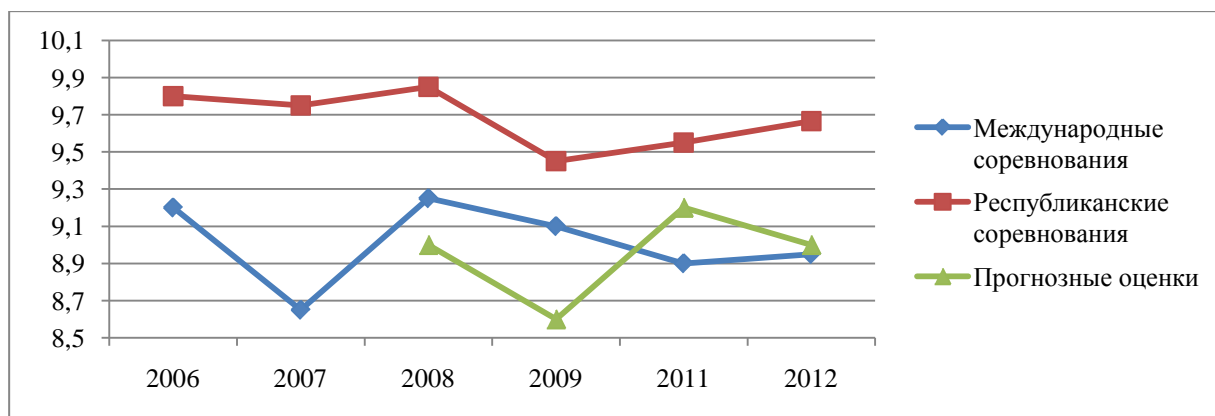
Таким образом, существующие в международных правилах судейства механизмы коррекции (уменьшения разброса) оценок (назначение в качестве председателя судейской бригады наиболее квалифицированного судьи и наделение его полномочиями указывать судьям, допустившим ошибки, на необходимость изменения (уменьшения/повышения) оценки, как показывает проведенный анализ, не обеспечивают приведение национальных оценок к международным. Привлечение же к судейству финальных соревнований нейтральных судей (по международным правилам, финальные соревнования должны оценивать судьи из стран, чьи спортсмены не попали в число финалистов) и нивелирования с их помощью предвзятости судейства в силу малобюджетности акробатики в настоящее время является весьма проблематичным. В качестве альтернативного, но временного (!) приема повышения корректности управляющих воздей-

вий, формируемых на основе судейских оценок, целесообразно использовать масштабирование «домашних» оценок с целью приведения последних к уровню «международных». Расчет масштабных коэффициентов в текущем соревновательном цикле (K_i) можно проводить по следующей упрощенной формуле:

$$K_i = \frac{О_{Мi-1} + О_{Мi-2}}{О_{Дi-1} + О_{Дi-2}},$$

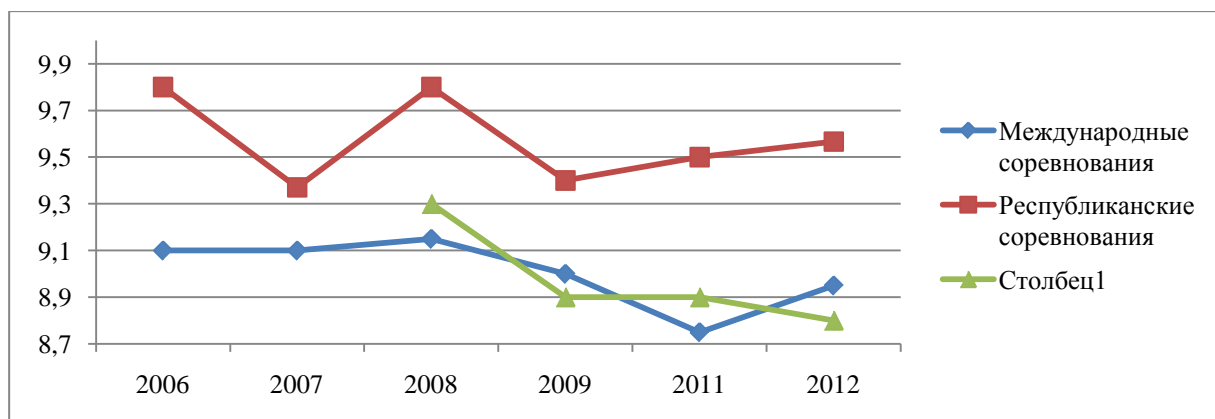
где $О_{Мi-1}$ ($О_{Мi-2}$) – оценка белорусского состава (пары/группы) на чемпионате мира/Европы в предыдущем году (за два года до текущих соревнований); $О_{Дi-1}$ ($О_{Дi-2}$) – оценка белорусского состава (пары/группы) на республиканских соревнованиях в предыдущем году (за два года до текущих соревнований).

Используя такой прием, спортсмены и тренеры могут до начала международных стартов с приемлемой точностью прогнозировать ожидаемые оценки на главных стартах сезона. Такие прогнозные оценки для женских троек и мужских пар представлены в качестве примера на рисунках 9–12.



Примечание: в чемпионате мира 2010 г. белорусская тройка участия не принимала.

Рисунок 9 – Прогнозные оценки за исполнение белорусских женских троек на чемпионатах мира и Европы



Примечание: в чемпионате мира 2010 г. белорусская тройка участия не принимала.

Рисунок 10 – Прогнозные оценки за артистизм белорусских женских троек на чемпионатах мира и Европы

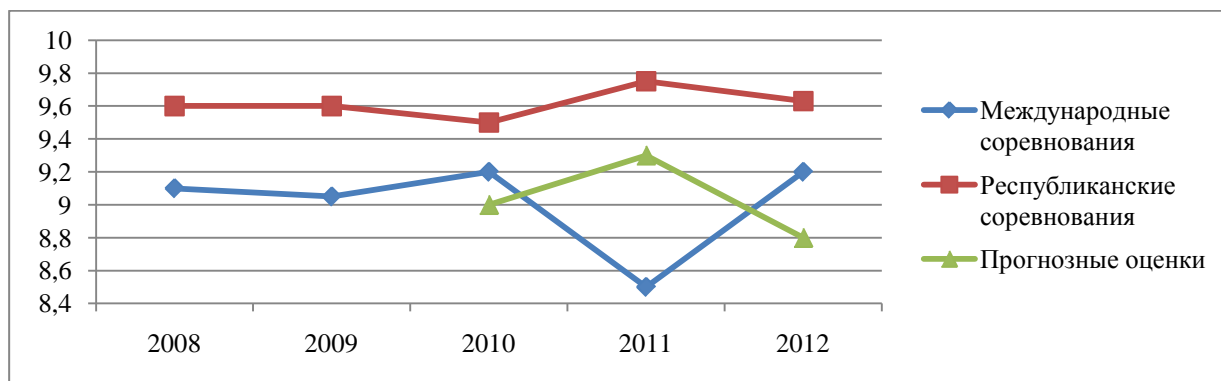


Рисунок 11 – Прогнозные оценки за исполнение белорусских мужских пар на чемпионатах мира и Европы среди юниоров

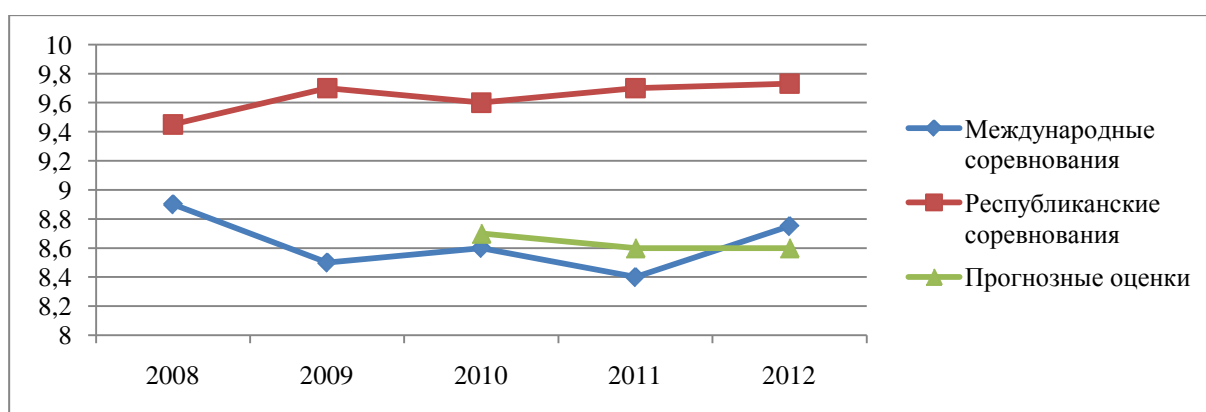


Рисунок 12 – Прогнозные оценки за артистизм белорусских мужских пар на чемпионатах мира и Европы среди юниоров

Для получения более точных прогнозов рекомендуется при возможности увеличивать число слагаемых в числителе и знаменателе вышеприведенной формулы расчета масштабных коэффициентов.

Подчеркнем, масштабирование не исключает необходимости повышения достоверности «домашних» оценок (это имманентная задача). Последнее тем более важно, что работа судьи не ограничивается только определением оценки на соревнованиях. Она предполагает также действия по организации соревнований, управлению соревновательной деятельностью, фиксации результатов соревнований [12]. Кроме того, согласно международным требованиям, судья оценивающий выступление акробатов, обязан определить и зафиксировать свою оценку в течение 20 секунд после окончания упражнения [1]. Поэтому крайне важным является наличие судейской практики: реальные ситуации, возникающие во время выступлений на соревнованиях, и опыт взаимодействия с другими судьями обучают судей, помогают им развивать скорость мышления и реакцию. Однако приобретение указанных навыков полностью переносить на практику соревнований нецелесообразно. Необходимы специальные тренажеры, демонстрирующие реальные выступления спортсменов на соревнованиях, предполагающие их оценивание в реальном масштабе времени и последующее сравнение оценок обучаемых с оценками реальной судейской бригады.

В заключение отметим: поскольку основным мерилom эффективности подготовки спортсменов, их успешности, да и белорусской акробатики в целом является количество завоеванных на мировых и европейских соревнованиях медалей, вся республи-

канская система подготовки акробатов должна быть нацелена на максимальный результат. При этом в условиях жесткой конкуренции и увеличения количества стран, претендующих на призовые места на чемпионатах мира и Европы во всех видах акробатики, роль отечественных судей, хотя это может звучать парадоксально, должна существенно возрасти. Поскольку именно объективная оценка судей (а не их договоренность) должна играть основную роль в распределении медалей внутреннего чемпионата, и, следовательно, в определении из множества белорусских акробатов реальных претендентов на медали соревнований мирового/европейского уровня. Очевидно, что оценки судей станут действительно важным инструментом управления, если они будут определяться в полном соответствии с международными правилами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 00-4 Acro CoP 2013-2016 (Russian) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.fig-gymnastics.com/vsite/vnavsite/page/directory/0,10853,5187-188050-205272-nav-list,00.html>. – Дата доступа : 15.02.2013.
2. Вайсфельд, Л.В. Психологические особенности хоккейных судей / Л.В. Вайсфельд // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 1. – С. 41.
3. Вихров, К.Л. Подготовка футбольного арбитра / К.Л. Вихров. – Киев : Здоровье, 1987. – 200 с.
4. Гезенцвей, В.Р. Судейство соревнований по волейболу / В.Р. Гезенцвей, А.А. Поташник. – М. : Физкультура и спорт, 1968. – 88 с.
5. Зуев, В.Н. Спортивный арбитр : учеб. пособие для вузов. – М. : Советский спорт, 2004. – 394 с.
6. Белявский, Д.Н. Изменение системы судейства как фактор обеспечения потребительской привлекательности соревнований среди команд формейшн в танцевальном спорте / Д.Н. Белявский // Экономика глазами молодых : материалы V Междунар. эконом. форума молодых ученых. – Минск. 1–3 июня 2012 г. – Минск : БГАТУ. – С. 134–136.
7. Tables of difficulties [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.fig-gymnastics.com/vsite/vnavsite/page/directory/0,10853,5187-188050-205272-nav-list,00.html>. – Дата доступа : 15.02.2013.
8. 03-5 General Judges rules 2013 (English) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.fig-gymnastics.com/vsite/vnavsite/page/directory/0,10853,5187-188050-205272-nav-list,00.html>. – Дата доступа : 15.02.2013.
9. 03-6 ACRO specific Judges rules 2013-revised_13.02.2013 (English) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.fig-gymnastics.com/vsite/vnavsite/page/directory/0,10853,5187-188050-205272-nav-list,00.html>. – Дата доступа : 15.02.2013.
10. Положение о судьях по спорту (в ред. постановлений Минспорта от 11.01.2010 № 2 от 21.06.2010 № 28). – Гл. 5. – С. 4.
11. Acrobatic Gymnastics Course Book/ – Federation Internationale de Gymnastique, 2008. – 31 p.
12. Хайрулин, А.Р. Профессиограмма спортивного судьи на примере спортивных единоборств / А.Р. Хайрулин, О.Г. Эпов // Теория и методика спорта высших достижений. – ВНИИФК. – С. 8–11.
13. Acrobatic World Ranking: [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.fig-gymnastics.com/vsite/vnavsite/page/directory/0,10853,5187-196636-213859-nav-list,00.html>. – Дата доступа : 01.02.2013.

14. Acro Resultaten [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.gymfed.be/resultaten/detail.lasso?id=1854221&t=2>. – Дата доступа : 21.01.2013.
15. Acro Resultaten [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.gymfed.be/resultaten/detail.lasso?id=1854221&t=2>. – Дата доступа : 21.01.2013.

Morozevch-Shiliuk T.A. Judging as a Component of High-level Acrobats Training

The article presents analysis of the impact of inadequate judge's scores for the management of high-level acrobats training. The mechanism of increasing the correctness of control actions based on the scale of national scores is presented. Its use allows athletes and coaches to predict with reasonable accuracy the expected scores for the main start of the season before the international competition will start.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 22.02.2013

УДК 378.147.108.11(043)

Е.Д. Осипов

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ

В статье акцентируется внимание на вопросе внедрения компетентного подхода к обучению будущих педагогов, в частности одного из таких направлений их учебно-профессиональной деятельности, как взаимодействие с семьей учащегося. Представлены результаты исследования по проблеме компетентно ориентированного обучения студентов педагогических специальностей взаимодействию с семьей, раскрыты теоретико-методические основы данного вида обучения. Уточнено определение понятия «педагогическое взаимодействие с семьей», выделены его ценностно-целевые приоритеты в обучении студентов, представлена авторская модель профессиональных компетенций педагога в изучаемой сфере его деятельности, описана методика развития профессиональных компетенций как цели и образовательного результата компетентно ориентированного обучения студентов в сфере взаимодействия с семьей.

Введение

Актуальность проведенного исследования по проблеме обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию с семьей на компетентной основе объясняется рядом причин. Современная семья нуждается в педагогической помощи, что связано с проявлением факторов, дестабилизирующих детско-родительские отношения: изменением материального и социального положения семьи; потерей семейных традиций; несовпадением диалога культур старшего и младшего поколений; невысоким воспитательным потенциалом семьи. Устранение данных причин во многом зависит от уровня педагогической культуры родителей, в совершенствовании которой значительную роль играет школа, компетентность и желание педагогического коллектива действовать в данном направлении. Необходимость обеспечения учреждений общего среднего образования компетентными специалистами подтверждается социально-государственным заказом, отраженным в Кодексе Республики Беларусь об образовании [1]. Тем более, что иницилируемая проблема недостаточно исследована: не разработан состав профессиональных компетенций специалиста в сфере педагогического взаимодействия с семьей, их модель, методика развития.

Изучение процесса обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию с семьей позволило выявить определенные противоречия между: социально-государственным заказом на подготовку компетентных будущих учителей к педагогическому взаимодействию с семьей и неадекватным этому качеством вузовского обучения; возрастающими потребностями семьи в педагогической помощи учителя и степени овладения им профессиональными компетенциями; развивающимися возможностями компетентного обучения студентов и неудовлетворительной его теоретической и методической разработанностью.

С учетом актуальности проблемы основная цель исследования состояла в теоретическом обосновании и методическом обеспечении процесса компетентно ориентированного обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию с семьей. Данная цель предопределила решение соответствующих задач: выделение ценностно-целевых приоритетов педагогического взаимодействия с семьей в обучении будущих учителей, проектирование модели профессиональных компетенций педагога в данной сфере деятельности, разработку методики компетентно ориентированного обучения студентов вуза взаимодействию с семьей учащегося, создание учебно-методического комплекса, обеспечивающего процесс обучения будущих специалистов на компетентной основе.

Теоретический аспект проблемы

Исследование выполнялось с опорой на ведущие положения совершенствования педагогического образования, теории и методики профессиональной подготовки специалистов, представленные в работах отечественных ученых (В.В. Буткевич, А.И. Жук, И.И. Казимирская, В.А. Капранова, А.Н. Сендер, В.П. Тарантей, А.В. Торхова, И.И. Цыркун и др.). Учитывались результаты по внедрению компетентного подхода в систему образования, получившие отражение в трудах зарубежных ученых (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Дж. Равен, Л.М. Спенсер, С.М. Спенсер, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур, С. Уиддет, С. Холлифорд, А.В. Хуторской). Особую значимость в исследовании данной проблемы представляли результаты, полученные отечественными учеными (Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов, Ю.Н. Егорова, О.Л. Жук, Н.Н. Кошель, А.В. Макаров, В.В. Позняков, С.В. Селицкая, В.Т. Федин) и обоснованные с учетом традиций белорусской школы в рамках: стандартизации педагогического образования; раскрытия сущности смыслообразующих понятий компетентного подхода; определения педагогических условий модернизации профессиональной подготовки специалистов на компетентной основе; разработки методики развития компетенций, формирования компетентности, ресурсобеспечения данных процессов. На основе анализа теоретических источников нами выделены концептуальные идеи, направленные на совершенствование взаимодействия школы и семьи и имеющие основополагающее значение в обучении студентов конструированию, организации данного процесса: единство школьного и семейного воспитания; принципы партнерских отношений в системе «школа – семья»; программно-целевое управление педагогическим взаимодействием с родителями учащихся; традиционные и инновационные формы организации.

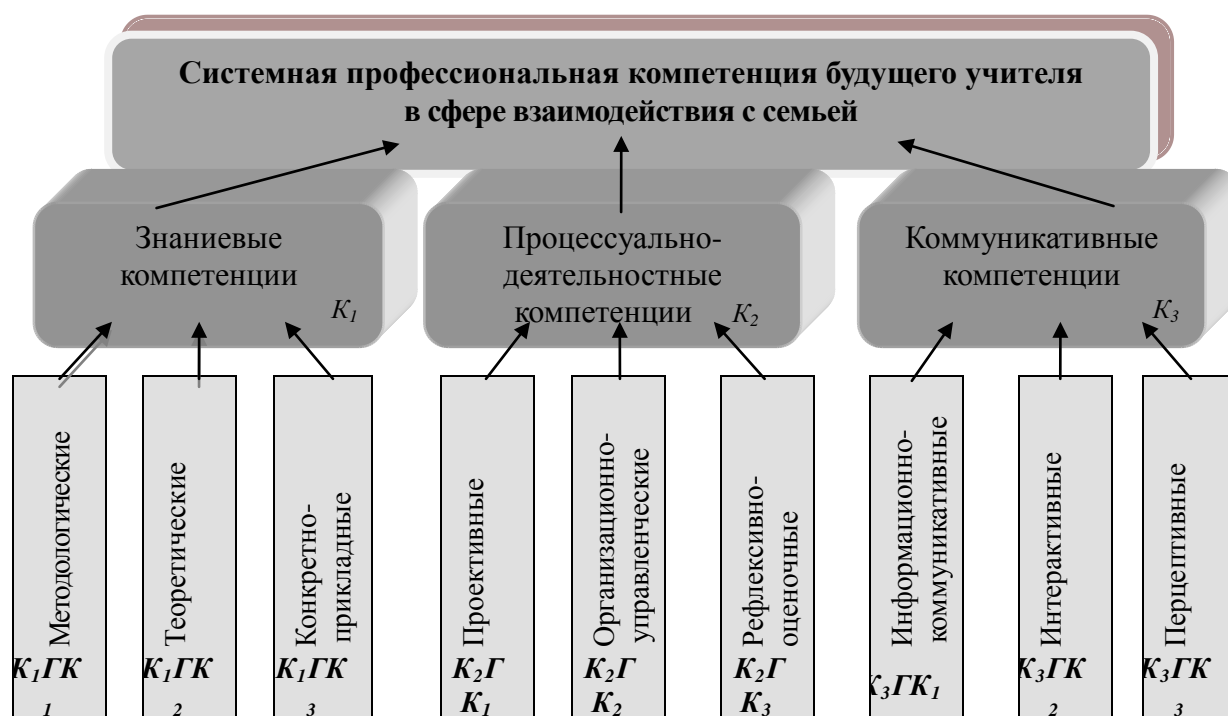
Поскольку в основе исследования – обучение студентов педагогическому взаимодействию с семьей, то важно было четко определиться с его сущностными характеристиками. С учетом разработанных Я.Л. Коломинским [2], Б.Ф. Ломовым [3], В.Н. Мясисевым [4] концептуальных основ категорий «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие» нами уточнено понятие «педагогическое взаимодействие с семьей», которое понимается как вид совместной деятельности «педагог – родители», направленной на развитие их партнерских отношений и способствующей эффективности воспитания ребенка в семье и школе, определены его структурные компоненты: когнитивный, аффективный, поведенческий. Когнитивный предполагает включенность учителей и родителей в определенные психические процессы (восприятие, представление и др.), что способствует осознанию, оцениванию возможностей каждого из них во взаимодействии, нацеливает на овладение знаниевой основой взаимодействия школы и семьи (цель, функции, типы, условия эффективности, результат). Аффективный – это эмоциональное самовыражение субъектов, зависящее от восприятия, понимания ими себя, других и оказывающее влияние на взаимоотношения родителей и педагогов, их психическое состояние. Поведенческий компонент выражается в действиях личности, являющихся показателями ее поведения, индикаторами деятельности, что нацеливает будущих учителей на овладение профессиональными компетенциями в сфере педагогического взаимодействия с семьей, реализация которых определяет целесообразность действий в этом процессе и других его участников: родителей, детей. Выявлены формы проявления характеризуемого вида взаимодействия: совместная деятельность его субъектов, общение как специфический вид деятельности. В связи с этим одна из задач в обучении состояла в том, чтобы научить студентов ориентироваться в различных ситуациях деятельности, общения «педагог – родители».

Данная позиция в определении педагогического взаимодействия с семьей позволила обосновать его *ценностно-целевые приоритеты* в обучении будущих учителей:

- 1) доминирующие цели-задачи, предполагающие: интеграцию родителей в деятель-

ность учреждения образования (через участие в совместной деятельности с педагогами, ее проектировании, организации, оценивании), совершенствование воспитательного потенциала семьи (на основе просвещения и обучения, приобщения родителей к самообразованию с целью повышения педагогической культуры), оказание родителям дифференцированной педагогической помощи в профилактической и коррекционной работе с детьми (посредством консалтинга, обеспечения методическими материалами); 2) функции: информационная, интерактивная, перцептивная, отражающие назначение педагогического взаимодействия с семьей, исходя из его компонентной основы; целевая, проективная, организационно-управленческая, рефлексивная, направленные на реализацию взаимодействия; 3) педагогические условия эффективности взаимодействия: развитие мотивации взаимодействующих субъектов; определение целей-задач, содержания, методов и форм организации; конструирование и осуществление с опорой на принципы системности, дифференциации, индивидуализации, управляемости и развития; ориентация на результат.

Совершенствование профессиональной подготовки специалистов на современном этапе связывается с внедрением компетентного подхода к обучению. Анализ его доминант позволил сформулировать следующую позицию: *компетентный подход* задает парадигмальные основы модернизации обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию с семьей, что предполагает его практикоориентированную направленность, определение целей-задач и интегративного образовательного результата выпускника в виде профессиональных компетенций. Данные компетенции с учетом исследований отечественных ученых О.Л. Жук [5], А.В. Макаров [6] трактуются нами как обобщенные знания и умения (в совокупности – опыт), необходимые педагогу для решения соответствующих целей-задач во взаимодействии с семьей. Соответственно задачам исследования создана *модель профессиональных компетенций* будущего учителя в сфере педагогического взаимодействия с семьей (рисунок 1).



Примечание: *K* – кластер компетенций; *ГК* – группа компетенций

Рисунок 1 – Модель профессиональных компетенций будущего учителя в сфере взаимодействия с семьей

Данная модель является теоретической, основывается на следующих концептуальных положениях: экспликация сущности профессиональных компетенций осуществляется в логике их структуры с выходом на обобщенные знания и умения будущего учителя; состав компетенций определен исходя из компонентов педагогического взаимодействия с семьей, его функций, а также однородности компетенций, их профессионального назначения; модельное представление о компетенциях базируется на кластерном анализе. Модель включает состав профессиональных компетенций, представленных кластерами компетенций (знаниевые, процессуально-деятельностные, коммуникативные), детализация которых конкретизирует составляющие системной профессиональной компетенции как интегративного образовательного результата выпускника по направлению педагогической деятельности «взаимодействие с семьей учащегося».

Знаниевые компетенции – это не только знания (совокупность сведений, осведомленность во взаимодействии педагога с семьей), но и знаниевый опыт, основанный на интерпретации познанного и необходимый для решения проблем в нестандартных ситуациях. Владение процессуально-деятельностными компетенциями позволяет на продуктивном уровне осуществлять совместную деятельность с семьей (проектирование программы взаимодействия, ее реализация, оценивание результата). Определение в исследовании коммуникативных компетенций в разряд профессиональных объясняется тем, что взаимодействие педагога с родителями учащихся – это их совместная деятельность, обусловленная общением, которое предполагает информационный обмен, интеракцию, восприятие друг друга.

Методика компетентностно ориентированного обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию с семьей

Согласно доминантам компетентностного подхода к обучению, его методика направлена на достижение ведущей цели обучения (подготовка компетентных специалистов в сфере педагогического взаимодействия с семьей) за счет единства компонентов образовательного процесса, аккумуляирования учебно-профессиональной деятельности студентов, комплексирования их теоретической и практической подготовки, выраженности результата обучения в виде профессиональных компетенций. Реализуется с учетом выделенных этапов (ознакомительно-адаптационный, адаптационно-преобразующий, деятельностно-творческий), на каждом из которых решались специфические цели-задачи, принципов как регулятивных механизмов процесса обучения (интеграции, концентричности, вариативности, профессиональной направленности, ориентации на ценностное отношение к взаимодействию «педагог – семья»). Составляющими разработанной методики являются: цели, содержание обучения, технологическая компонента, ресурсобеспечение, диагностическая процедура.

Цели методики обучения программировались на уровне общей цели – подготовки компетентных специалистов (первый уровень). На втором – осуществлялась конкретизация целей через их таксономию на основе операционализации компетенций. Это позволило определить, что в сфере педагогического взаимодействия с семьей будущий учитель должен *знать* (концептуальные основы; функции, типы, условия эффективности; методика проектирования; традиционные и инновационные формы организации; технологию дифференцированной педагогической поддержки семьи; механизмы посреднической деятельности со службами помощи неблагополучным семьям; права и обязанности взаимодействующих субъектов), *уметь* (определять цель и задачи; составлять программу; предвидеть результаты; применять рациональные приемы, методы, формы и средства организации; обучать родителей техникам взаимодействия с детьми; изучать степень удовлетворенности родителей взаимодействием, диагностировать его уровень; осуществлять сотрудинические отношения с семьей; предупреждать и раз-

решать конфликты). Подтверждено, что эффективность методики с позиции целеполагания обуславливается как интеграцией целей обучения, так и их детализацией в рамках учебной дисциплины, раздела, темы, что учитывалось при планировании текущих и конечных результатов обучения, разработке системы учебных заданий, изучении подготовленности обучающихся к взаимодействию с семьей учащегося.

Содержание обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию с семьей проектировалось нами с учетом: ведущей концептуальной идеи В.В. Краевского о трех его уровнях: теоретического представления, учебной дисциплины, учебного материала [7]; выделенных подходов к обучению взаимодействию с семьей (на общенаучном уровне: системного, деятельностного, культурологического; на конкретно-научном: личностно ориентированного, контекстного, компетентностного); логико-функционального расположения структурных единиц содержания обучения в контексте инвариантного и дополнительно-вариативного компонентов; концентрического расположения учебного материала; «погружения» студентов в учебно-профессиональную деятельность с целью накопления знаний и умений; планируемого образовательного результата обучающихся, выраженного профессиональными компетенциями. С ориентацией на данные положения и общенаучные категории проектирования (цель, этапы, стратегия, структура объекта) разработана *комплексная профессионально-образовательная программа* содержания обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию с семьей. Ее назначение состоит в модернизации содержания обучения на основе: интеграции по горизонтали и вертикали; комплексности – единства инвариантного (учебные дисциплины, педагогическая практика, курсовое и дипломное проектирование) и дополнительно-вариативного (практикум, НИРС; участие студентов в деятельности волонтерских объединений, в работе Центра консультирования «Педагог – семья», в реализации программы сотрудничества с инспекцией по делам несовершеннолетних) компонентов; расширения образовательной среды «вуз – школа – семья»; встроенности внеаудиторной деятельности студентов в нормативную основу содержания обучения (инвариантный компонент) педагогическому взаимодействию с семьей. Доказана целесообразность форматирования содержания обучения тремя концентрирами, в каждом из которых определяющую роль играет лидирующая учебная дисциплина: «Педагогика» (1–2 курсы), «Педагогика семьи» (3–4 курсы), «Основы педагогического взаимодействия школы и семьи» (5 курс).

Значительное место в разработанной программе занимает педагогическая практика, содержание которой от курса к курсу усложнялось за счет таксономии общей цели, расширения учебно-профессиональных задач, укрупнения алгоритмов их решения. В основе практики – проектное обучение, содержание и организация которого представлены в авторском учебном пособии.

Технологическая компонента (технология в обучении) квалифицируется в исследовании как профессионально ориентированная, выполняет управленческо-регулятивную функцию (развитие мотивации субъектов взаимодействия, осуществление целеполагания, планирование системы действий, включение в процесс рефлексии и коррекции) в обучении студентов. Избранная технология релевантна стратегии компетентностного обучения. В ее основе – программно-целевое управление процессом обучения, обеспечение практической его направленности как главной интенции компетентностного подхода к обучению, развитие личностных смыслов будущих учителей в овладении профессией, их субъектного потенциала, выраженного знаниями, умениями и опытом как внутренними источниками развития профессиональных компетенций.

В исследовании поддерживалась позиция В.И. Загвязинского [8] о том, что «технология в обучении» реализуется посредством методов обучения. Определены: задачный, проектный, имитационно-моделирующий методы, которые имеют общую основу

(нацеленность на решение задач-проблем) для интеграции, располагают механизмами включения обучающихся в учебно-профессиональную деятельность, обладают развивающими возможностями. Системообразующим в исследовании выступил проектный метод, направленный на осуществление студентами проектов (исследовательский, информационный, прикладной, смешанный) в процессе учебной и внеаудиторной деятельности. Это обусловило разработку механизмов реализации проекта: нежесткий алгоритм (вхождение в тему на основе представленной краткой информации; углубленное изучение психолого-педагогической литературы; решение учебно-профессиональных задач, оформление и презентация); показатели результативности (рациональность действий студента, приобретенные знания и умения, влияние проекта на оптимизацию взаимодействия «педагог – семья», воспроизводимость). Установлено, что результативность проектного обучения достигается в том случае, если: данный вид деятельности мотивирован, студента привлекает новизна задач во взаимодействии с семьей, что побуждает к созданию интеллектуального продукта (проект), способствующего эффективности взаимодействия «педагог – семья»; создаются условия для проявления самостоятельности в реализации творческих замыслов; обеспечивается актуализация образовательного результата (выражен профессиональными компетенциями) в процессе осуществления проекта. Наряду с проектами применялись лекция-дискурс, практикум, деловая игра, пресс-конференция, тренинг, «час презентаций», методика которых с учетом компетентного подхода к обучению представлена в авторских пособиях «Педагогика семьи», «Основы педагогического взаимодействия школы и семьи», «Педагогическая практика студентов. Взаимодействие с семьей учащегося», представляющих собой УМК.

Создание УМК базируется на следующей позиции:

1) разработанные пособия объединены общей целью, их структура отличается форматированием учебного материала блоками (в единстве целевой, содержательной, технологической и результативной составляющих), специальным его расположением (рубрики, схемы, таблицы), что задает определенный стиль деятельности студентов;

2) содержание отражено в системе заданий, представленных на информационно-оценочном уровне (овладение знаниями, их систематизация, актуализация), на деятельности-творческом уровне (операционализация знаний в умения репродуктивного, эвристического, творческого типов);

3) технология обучения соответствует содержанию, структуре, функциям, форме разработанных заданий и нацелена на стимулирование студентов к осуществлению конкретных действий для получения результата;

4) система мониторинга знаний и умений в пособиях представлена разделами: «Рефлексивно-оценочная деятельность», «Вопросы для самоконтроля», «Критерии результативности проекта», «Познавательный-диагностический тренинг» и др.

В УМК интегрируются инструктивные и методические материалы на электронных носителях (задания по НИРС, Положение о центре консультирования «Педагог – семья», «маршрутные карты» деятельности волонтерских групп, Программа сотрудничества с инспекцией по делам несовершеннолетних, предписания по участию в творческих конкурсах и презентациях), обеспечивающие функционирование учебно-профессиональной деятельности студентов в учебное и внеучебное время.

Результаты исследования

Педагогический эксперимент проходил в два этапа: поисково-констатирующий (2004–2006 гг.) и формирующий (2006–2011 гг.). На первом изучались возможности традиционного обучения в подготовке будущих учителей к взаимодействию с семьей учащегося, на втором – влияние на уровень данной подготовки методики компетентно ориентированного обучения. В эксперименте участвовало 592 студента и 35 пре-

подавателей БарГУ, БГПУ, МГУ имени А.А. Кулешова, МозГПУ имени И.П. Шамякина, БрГУ имени А.С. Пушкина, а также 215 учителей школ, 510 родителей учащихся 1–9 классов г. Бреста.

Формирующий эксперимент проводился на психолого-педагогическом, биологическом факультетах, на факультете иностранных языков БрГУ имени А.С. Пушкина. Созданные экспериментальная (ЭГ, $n = 90$) и контрольная (КГ, $n = 90$) группы по параметрам распределения (вычислялись с помощью программы SPSS v. 13.0) и уровню их развития ($Q < 10$ при $p \leq 0,01$) являлись идентичными. В КГ подготовка к педагогическому взаимодействию с семьей осуществлялась в рамках традиционного обучения, в ЭГ – компетентностно ориентированного. В оценивании методики данного вида обучения применялась комплексная диагностика, в основе которой метод экспертной оценки (эксперты – учителя школ, педагоги-методисты вуза, студенты). Это позволило в сочетании с другими методами исследования (наблюдение, опрос, анализ результатов деятельности, беседа) оценить полученные результаты на основании усредненных экспертных оценок профессиональных компетенций студентов ЭГ и КГ в сфере педагогического взаимодействия с семьей (таблица 1).

Таблица 1 – Показатели развития профессиональных компетенций студентов ЭГ и КГ в сфере педагогического взаимодействия с семьей

| Кластер | Профессиональные компетенции | Показатели развития | | | |
|---------|-------------------------------|---------------------|------|-------------------|-------|
| | | Исходное значение | | Итоговое значение | |
| | | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ |
| З | Методологические | 4,33 | 4,66 | 5,01 | 10,53 |
| | Теоретические | 4,07 | 4,57 | 5,34 | 11,00 |
| | Конкретно-прикладные | 3,96 | 4,33 | 5,41 | 11,00 |
| ПД | Проективные | 4,33 | 4,66 | 4,89 | 10,00 |
| | Организационно-управленческие | 3,86 | 4,33 | 5,42 | 10,28 |
| | Рефлексивно-оценочные | 4,26 | 4,66 | 6,12 | 10,70 |
| К | Информационно-коммуникативные | 4,52 | 5,15 | 5,85 | 11,23 |
| | Интерактивные | 4,33 | 4,89 | 5,80 | 10,74 |
| | Перцептивные | 4,89 | 4,33 | 5,95 | 10,03 |

Примечание: З – знаниевые компетенции; ПД – процессуально-деятельностные компетенции; К – коммуникативные компетенции.

Процедура факторизации экспертных оценок (с помощью SPSS v.13.0 в подпрограмме varimax-вращения) подтвердила компонентный состав системной профессиональной компетенции будущего учителя как его интегративного образовательного результата в сфере педагогического взаимодействия с семьей. Анализ динамики данной компетенции (усредненный показатель профессиональных компетенций) студентов ЭГ показывает тенденцию к возрастанию ее уровня (рисунок 2).

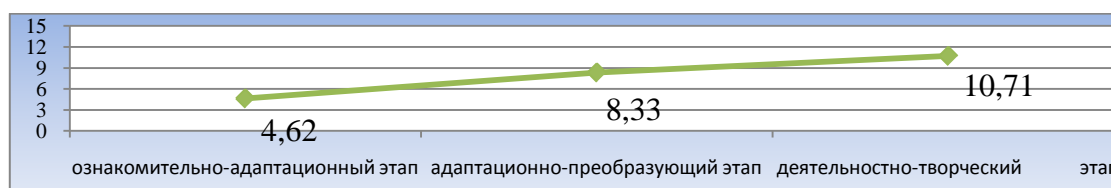


Рисунок 2 – Показатели поэтапного развития системной профессиональной компетенции студентов ЭГ в сфере педагогического взаимодействия с семьей

В КГ результат к концу обучения не превысил 5,52 (М). Для доказательства неслучайности изменения количественных показателей использовался критерий χ^2_r Фридмана ($\chi^2_{r \text{ эмп}} = 179,99$ при критическом $\chi^2_r = 9,210^{**}$ для $\nu = 2$ и возрастающем среднем значении). Эмпирические данные интерпретировались с учетом трех уровней: минимального (низкого), допустимого (среднего), творческого (высокого), что определялось по методике, предполагающей выделение уровней на основе стандартного отклонения от среднего значения. Расчет количественных показателей данных уровней студентов ЭГ и КГ осуществлялся в диапазоне 3–15 и выражен параметрами: 3–5, 10 – минимальный (низкий); 5,11–12,89 – допустимый (средний); 12,90–15 – творческий (высокий). Ниже дана обобщенная качественная характеристика уровней развития профессиональных компетенций студентов.

Минимальный (низкий) уровень. Студенты владеют элементарными знаниями о взаимодействии школы и семьи, но глубина и система этого знания отсутствует. Не владеют процессуально-деятельностными компетенциями, о чем свидетельствуют предпринимаемые ими действия-решения во взаимодействии с семьей. Затруднения объясняются низким уровнем знаний, неумением их операционализировать, несформированным интересом к данному виду деятельности, незначительными усилиями в решении поставленных задач. Слабо владеют коммуникативными профессиональными компетенциями. Взаимодействие данной группы студентов с семьей учащегося затруднено.

Допустимый (средний) уровень. Владеют знаниями теоретико-методических основ взаимодействия школы и семьи, однако их применение отличается эпизодичностью, ситуативностью. К познанию в данной области педагогической деятельности проявляют интерес. В целом владеют процессуально-деятельностными компетенциями, но предпочитают организацию взаимодействия с семьей на репродуктивном уровне, что объясняется недостатком профессионального опыта, несформированностью у отдельных студентов личностных качеств (целеустремленность, трудолюбие, стремление к самосовершенствованию). Большинство студентов успешно общается с семьей, степень овладения коммуникативными профессиональными компетенциями отличается в зависимости от индивидуальных особенностей. Данная группа обучающихся подготовлена к взаимодействию с семьей с учетом нормативных требований.

Творческий (высокий) уровень. Знания студентов в сфере педагогического взаимодействия с семьей отличаются глубиной, системностью. Они оригинально подходят к решению задач-проблем во взаимодействии с семьей, что свидетельствует об овладении процессуально-деятельностными компетенциями, в основе которых обобщенные умения, характеризующиеся целесообразностью, осознанностью, гибкостью. Имеют различный уровень коммуникабельности, но умеют налаживать контакт с семьей. Их учебно-профессиональная деятельность носит системно-моделирующий характер, отличается результативностью. Способны придавать процессу взаимодействия с семьей творческий характер.

Анализ факторов, влияющих на развитие профессиональных компетенций будущих учителей показал, что при условии включения их в систематическую учебно-профессиональную деятельность наиболее интенсивно развиваются знаниевые компетенции, а также коммуникативные, в основе которых – ключевые компетенции. Затруднено развитие процессуально-деятельностных компетенций по причине самоустранения части студентов от взаимодействия с семьей в реальных ситуациях из-за недостатка профессионального опыта, умения его расширять, а также недостаточной заинтересованности специалистов школ оказывать им в процессе практики помощь. Выявлено позитивное влияние методики компетентностно ориентированного обучения будущих учителей на уровень развития их профессиональных компетенций в сфере педагогического взаимодействия с семьей, что подтверждено экспериментально.

Полученные результаты исследования, их позитивный характер позволяют сформулировать рекомендации по их практическому использованию. Обоснованные ценностно-целевые приоритеты педагогического взаимодействия с семьей в обучении студентов актуальны при модернизации данного процесса за счет его целезаданности, практико ориентированной направленности. Разработанный состав профессиональных компетенций будущего учителя в сфере педагогического взаимодействия с семьей целесообразен при: обновлении государственных образовательных стандартов, создании типовых и учебных (базовых) программ, определении целей-задач обучения, его результатов. Созданная модель профессиональных компетенций будущего учителя в сфере педагогического взаимодействия с семьей является ориентиром в разработке вариативных моделей и методики развития данного вида компетенций. Методика компетентностно ориентированного обучения педагогическому взаимодействию с семьей и обеспечивающий ее УМК могут быть использованы в целях совершенствования профессиональной подготовки учителей в вузах, колледжах, в системе повышения квалификации и переподготовки педагогов, что придает исследованию социальную значимость. Авторские учебные пособия «Педагогика семьи», «Основы педагогического взаимодействия школы и семьи», «Педагогическая практика студентов. Взаимодействие с семьей учащегося» могут выступать в качестве как учебного, так и коммерческого продукта, что задает исследованию экономический эффект.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : РИВШ, 2011. – 352 с.
2. Психология педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский [и др.] ; под ред. Я.Л. Коломинского. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
3. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
4. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев ; изб. психолог. труды ; под ред. А.А. Бодалева. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 399 с.
5. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
6. Макаров, А.В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения по циклу социально-гуманитарных дисциплин / А.В. Макаров. – Минск : РИВШ, 2005. – 82 с.
7. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
8. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие / В.И. Загвязинский. – М. : Академия, 2004. – 192 с.

Osipow E. Theoretical and Methodical Principles of Competence Based Education of Future Teachers to Pedagogical Interaction with the Family

This article accentuates the problem of the introduction of competence approach to the education of future pedagogues, in particular one of such tendencies of their educational and professional activity as interaction with the pupil's family.

The article gives the findings of the research on the problem of competence based education of students of pedagogical professions to the interaction with the family, theoretical and methodical grounds of this kind of education are disclosed. The author gives teaching more exactly the definition of the notion of 'pedagogical interaction with the family', provides valuable priorities in teaching students, author's model of professional competences of the pedagogue in the studied sphere of his activity is represented, it describes the methods of the development of professional competences as the aim and the educational result of competence based education of students in the sphere of interaction with the family.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 09.10.2013

УДК 373.5.016:82.0+172.16

Ф.Е. Соловьёва**ЭТИКА ГУМАНИЗМА В СИСТЕМЕ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ 8 КЛАССА**

Система уроков литературы на этапе основного общего образования направлена на формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма; развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, необходимых для успешной социализации и самореализации личности. В восьмом классе происходит углубление представлений об этике гуманизма, являющейся ядром гуманистического мировоззрения, в частности, о добре как необходимом условии жизни, ассоциирующемся с идеалом и гармонией; о необходимости выбора правильного образа мыслей и действий, отказа от зла, порока; единения людей как залого вечности мира, добра и красоты; сознательного самовоспитания путем требовательного и постоянного соотнесения своих чувств и поступков с нравственными нормами и правилами в процессе анализа повестей «Бедная Лиза» Н.М. Карамзина, «Пиковая дама» А.С. Пушкина, стихотворения «Зелёный шум» Н.А. Некрасова, рассказов «Фотография, на которой меня нет» В.П. Астафьева, «Уроки французского» В.Г. Распутина, глав романа «Дон Кихот» М. Сервантеса.

Введение

«Важнейшей целью современного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России» [8, с. 9]. «Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [2, с. 11].

Система уроков литературы на этапе основного общего образования ориентирована на «формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма; развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, необходимых для успешной социализации и самореализации личности» [4, с. 4].

Постановка проблемы

Формирование и становление мировоззрения происходит на протяжении всей жизни человека. Однако представления о ценностях гуманизма и содержательных характеристиках гуманистического мировоззрения закладываются в условиях воспитания, развития самостоятельности мышления и осознанных действий. В основе принципов гуманизма – идея человека как абсолютной ценной и приоритетной по отношению к себе реальности в ряду всех других материальных и духовных ценностей и реальностей; утверждение равноправия человека по отношению к другому человеку, природе, обществу; достоинства личности, её самостоятельности и самодостаточности; уверенность в неограниченных возможностях самосовершенствования человека, в неисчерпаемости его эмоциональных, познавательных, преобразовательных и творческих способностей.

Процесс становления личности школьников в ходе изучения литературы в школе в различных аспектах исследовали Л.С. Айзерман, В.В. Алексеева, Г.И. Беленький, С.Э. Берестовицкая, О.Ю. Богданова, Н.П. Дмитракова, А.И. Еремкин, Н.Н. Казначеева, Т.Н. Каптан, Е.В. Квятковский, О.Ю. Колпачева, Н.П. Махмутова, Г.С. Меркин, В. Мухаметзянова, Р.М. Рогова, И.В. Холодяков и др. Однако современная наука находится на начальном этапе создания концепции формирования целостного гуманистического мировоззрения в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в школе. В этой свя-

зи цель, стоящая перед учителем литературы сегодня, – формирование сознания человека будущего, личности, идущей к самой себе через осмысление собственного потенциала сквозь призму общечеловеческих ценностей и фундаментальных факторов, таких как свобода, ответственность, ум, может быть достигнута при условии максимальной мобилизации потенциальных возможностей, открывающихся в практической и экспериментальной работе.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования устанавливает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования. «Личностные результаты освоения образовательной программы основного общего образования должны отражать развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к своим поступкам» [7, с. 8]. Поэтому особую актуальность приобретает проблема осмысления этики гуманизма как философского фундамента литературного образования, что позволяет сделать первый шаг на пути интеграции философии и литературы.

Философским фундаментом методической концепции, лежащей в основе системы вопросов и заданий, направленных на формирование представлений о ценностях гуманизма, являются труды И.М. Борзенко, Г.В. Гивишвили, В.А. Кувакина, П. Куртца и др.; методологическую основу исследования составляют этико-философские и психологические положения о связи обучения и воспитания, идеи гуманистической педагогики, ориентированной на индивидуально-личностный подход (Г.И. Абелев, В.В. Афанасьев, И.В. Девина, Д.И. Дубровский, Б.И. Кононенко, А.Г. Круглов, Э.П. Кругляков, Е.В. Морозова, Н.Н. Моисеев, Э.И. Моносзон, Р.М. Рогова, А.В. Разин, Б.Ф. Сикорский, Е.А. Суздалева и др.); исследования, связанные с проблемами преподавания литературы в современной школе (Л.С. Айзерман, Г.И. Беленький, О.Ю. Богданова, А.В. Дановский, В.Н. Дробот, И.С. Збарский, Е.Н. Ильин, Г.А. Ионин, М.Г. Качурин, Е.Н. Колокольцев, В.Я. Коровина, Н.И. Кудряшев, Т.Ф. Курдюмова, А.Г. Кутузов, С.А. Леонов, В.Г. Маранцман, Г.С. Меркин, В.Н. Мещеряков, Н.Я. Мещерякова, Г.А. Обернихина, З.Я. Рез, Е.С. Роговер, В.Ф. Чертов и др.).

Наблюдение над практикой современного школьного литературного образования позволили обозначить предмет исследования – процесс формирования гуманистического мировоззрения на этапе основного общего литературного образования. Установление предметных границ исследования соответствовало его цели – разработке и теоретическому обоснованию инновационных методов и приёмов формирования гуманистического мировоззрения в процессе изучения литературы в 8 классе, созданию их видовой классификации и методической модели их использования в практике школьного изучения литературы. В соответствии с целью сформулированы задачи исследования – разработать систему вопросов и заданий, ориентированных на создание промежуточных и итоговых суждений как основы письменных и устных высказываний, отражающих основные положения этики гуманизма; систему методических приёмов, содействующих эффективности освоения философских понятий с учётом возрастных особенностей учащихся; разработать концепцию формирования представлений о категории добра как основе нравственных принципов.

На этапе основного общего образования осуществляется работа по формированию представлений об этике гуманизма путём развития у учащихся способностей к восприятию литературного текста, воспитания интереса к чтению и книге, потребности в общении с миром художественной литературы. В 5–8 классах создаётся база литературных знаний и аналитических умений; происходит переход с позиций эмоционального восприятия художественного произведения на позиции осознанной «эстетической»

любви к искусству слова; подросток определяет своё отношение к гуманистической системе ценностей, включающей социальные, политические, юридические, эстетические, нравственные ценности, являющиеся, с точки зрения И.М. Борзенко, В.А. Кувакина, А.А. Кудишиной, «ядром гуманистического мировоззрения» [1, с. 206].

В пятом классе учащиеся получают представления о добре как необходимом условии жизни, ассоциирующимся с идеалом и гармонией, и нравственном зле как общей характеристике таких отрицательных моральных качеств, как жестокость, ненависть, насилие, жадность; о естественных и социальных предпосылках гуманистической этики; содержании нравственного совершенствования как важной этической ценности – достижениях, постоянстве и созидательном творчестве; об автономии как условии самосовершенствования; о характерных чертах этики совершенствования – внутренней и внешней активности, мотивированности, оптимизме; закономерностях поведения творческой личности в процессе детализации представлений об искренности, благородстве, деликатности, доброжелательности, верности, сочувствии, заботливости.

В шестом классе в центре внимания находится проблема гуманистического совершенствования, предполагающего автономию, способность человека управлять собственной жизнью, быть свободным, независимым, самостоятельным в оценках, суждениях и поступках, смелым, мужественным, энергичным и волевым; самоуважения как понимания ценности собственного Я, чувства собственного достоинства, самоподдержки, трезвой, разумной и критической самоуверенности.

В седьмом классе на первый план выходят задачи развития способности формулировать и аргументированно отстаивать личностную позицию, связанную с нравственной проблематикой произведения. Совершенствуются умения анализа и интерпретации художественного текста, предполагающие установление связей произведения с исторической эпохой, культурным контекстом, литературным окружением и судьбой писателя. В центре внимания находится проблема выбора образа мыслей и действий, отказ от зла, порока как главной задачи человека на пути к совершенствованию.

В восьмом классе происходит углубление представлений о добре как необходимым условии жизни, ассоциирующемся с идеалом и гармонией, и нравственном зле, творящемся под воздействием сознания человека, его воли и выбора; о человеке как абсолютной ценной и приоритетной по отношению к себе реальности в ряду всех других материальных и духовных ценностей и реальностей; равноправии человека по отношению к другому человеку, природе, обществу; достоинстве личности, ее самостоятельности и самодостаточности; расширение представлений о таких понятиях, как искренность, совесть, порядочность, в процессе анализа повестей «Бедная Лиза» Н.М. Карамзина, «Пиковая дама» А.С. Пушкина, стихотворения «Зелёный шум» Н.А. Некрасова, рассказов «Фотография, на которой меня нет» В.П. Астафьева, «Уроки французского» В.Г. Распутина, глав романа «Дон Кихот» М. Сервантеса.

Процесс формирования представлений об этике гуманизма предполагает выявление эмпирических, идущих от упрощённых обыденных представлений, суждений об этике как гуманистической ценности; знакомство с базовым суждением аксиологии гуманизма, определение его смысла; обогащение представлений в процессе осмысления особенностей мировоззрения писателя, составления интерпретации литературных произведений; формулирование итогового суждения, являющегося основой убеждения как мотивированного мнения и внутренней духовной потребности.

В ходе знакомства с некоторыми фактами жизни и творчества Н.М. Карамзина, выявления особенностей сентиментализма учащиеся обращаются к материалам учебника и фрагментам книги «Три жизни Карамзина» Е.И. Осетрова, заполняют рефлексивную таблицу в рабочей тетради на печатной основе по плану: домашнее обучение, занятия переводами, участие в кружке Н.И. Новикова, Карамзин – сотрудник и редактор

журнала «Детское чтение для сердца и разума»; создание журналов «Московский журнал» и «Вестник Европы»; путешествие по странам Западной Европы в 1789–1790 гг., «Письма русского путешественника»; 1803 г. – начало работы над «Историей государства Российского»; Карамзин – историограф (1818–1829 гг.); «Бедная Лиза», «Наталья, боярская дочь», «Марфа-посадница», «Рыцарь нашего времени» Н.М. Карамзина, статьи на общественно-политические темы; Н.М. Карамзин – один из основателей нового течения в отечественной словесности – сентиментализма [6, ч. 1, с. 31–32]. Итогом работы является письменный ответ на вопрос: «Каково значение творчества Н.М. Карамзина для русской литературы и истории?»

На этапе подготовки к восприятию повести «Бедная Лиза» происходит заполнение сравнительной таблицы «Основные особенности классицизма и сентиментализма» по плану: причина возникновения, главные категории, центральные проблемы, просветительская направленность произведений, особенности изображения идеальных героев и их отношений, особенности поэтики [6, ч. 1, с. 32–33]. Учащиеся отмечают свойственные данному направлению признаки: стремление поставить в центр внимания жизнь и судьбу человека, мир его чувств; обращение к эмоциональному началу; противопоставление деревни городу, низших сословий – высшим, «естественного состояния» – цивилизации; наличие авторских характеристик героев, лирических рассуждений, пейзажных и портретных зарисовок, малый объем, компактный и динамичный сюжет; внимание к проблемам добра и зла, культ естественных чувств, душевной щедрости, чувствительности, сострадания, гуманных отношений, противопоставленных помещичьему произволу, гонениям бездушных «законников», утративших природную чувствительность, равнодушных, легкомысленных и жестоких. Закреплению полученных знаний содействует выразительное чтение фрагментов повести от начала до слов «...алчную Москву хлебом» и ответы на вопросы: «Почему автор избрал повествование от первого лица?»; «Каковы особенности образа повествователя?». Такая работа позволяет установить причину возникновения данного литературного направления – стремление поставить в центр внимания жизнь и судьбу человека, мир его чувств. Цель второго урока – выявление особенностей сентименталистской концепции личности, ценной своими внесловесными нравственными достоинствами, чувствительной и сложной; характерных черт сентиментализма в повести. Работу над темой предваряет слово учителя о том, что повесть «Бедная Лиза» Н.М. Карамзина произвела полный переворот в общественном сознании XVIII в., поскольку писатель впервые в истории русской прозы обратился к героине, наделенной подчеркнуто обыденными чертами. Направления анализа текста определяет установка на выявление глубинной поэтической связи образа простого, маленького, «неисторического» человека с судьбой государства и его «исторических» персонажных воплощений. Заполнение таблицы цитатами из текста позволяет представить пространство описания, природу, увидеть лица людей на фоне широкой панорамы дворцов, башен, монастырей; почувствовать настроение повествователя и ответить на вопрос: «Почему Н.М. Карамзин выбрал окрестности Симонова монастыря?»; «Каковы особенности панорамы, открывшейся взору читателя? Какие планы совмещены в ней?»; «Какую роль играет образ осенних ветров, веющих в стенах монастыря меж «мрачных готических башен» и надгробных камней?»

Писатель и историк сумел соположить два таких разных и до того несопоставимых контекста: «исторический» и «интимный», – выбрав места, вызывающие легендарно-исторические ассоциации. Симоново связано с важными событиями русской истории: преподобный Сергий Радонежский, основавший в 1370 г. Симонов монастырь, собственноручно вырыл вблизи монастырских стен небольшой пруд, долгое время называвшийся Лисиным; тут же были похоронены герои Куликовской битвы – Пересвет и Ослябя, монахи монастыря Святой Троицы. Монастырь стоит на высоком берегу Мос-

квы-реки, откуда открывается величественная панорама южной части города, от Донского монастыря и Воробьевых гор до Кремля; во времена Карамзина был виден также деревянный дворец царя Алексея Михайловича в Коломенском. Карамзинское описание, предваряющее действие повести: «величественный амфитеатр» города, окрестных сёл и монастырей в косых лучах заходящего солнца, – позволяет плавно перейти от панорамы города и природы к панораме истории. Образ ветра играет роль связующего звена между космическими и культурно-историческими стихиями. Согласно убеждениям гуманистов и просветителей XVIII в., именно конкретная человеческая личность – венец природы и конечная цель истории. Этот фрагмент включает судьбу простого человека в широкий исторический контекст, подчёркивая сложность этих равнозначных явлений. В процессе работы над текстом следует установить доминанту образа каждого героя.

Обращение к репродукции «Бедная Лиза» О.А. Кипренского, определение лексического значения имени, мотива чистоты и белизны, сопутствующего описанию поступков героини, содействует выявлению идеи внесловной ценности человеческой личности, наделённой чувствительностью, искренностью.

Составление психологического портрета Эраста, чей образ связан с мотивом денег, которые в сентиментальной литературе всегда вызывали настороженное, подозрительное и даже осудительное отношение, позволяет провести параллели с описанием пейзажа окрестностей Симонова монастыря и выявить характеристики пространства, связанные с ведущими мотивами денег и чистоты. Тема Эраста связана с «ужасной громадой домов» «алчной» Москвы, сияющей «златом куполов»; тема Лизы – с жизнью прекрасной естественной природы, чьё пространство имеет не физический или географический, а духовно-эмоциональный характер. Однако следует подчеркнуть, что осуждение героя небыдлоуговорочно. Эраст является воплощением сложности и противоречивости человеческой натуры в сочетании своих субъективных качеств («добрый от природы, но слабый и ветреный»), объективной вины перед Лизой и невиновности, поскольку он так же, как и Лиза, является жертвой обстоятельств, не дающих из сложившейся ситуации никакого выхода.

На заключительном этапе урока необходимо ответить на вопросы: «Что стало причиной потери героиней духовного совершенства?»; «Возможно ли примирение героев?»; «Каковы особенности образа повествователя?»; выявить особенности изображения природы в повести, являющейся органической частью художественной конструкции, реализующей общий замысел произведения. Мир сельского уединения (пространство Лизы) противопоставлен миру «каменной громады домов» – «алчной» Москве (пространство Эраста). Заложенная в конфликте дисгармония миров нарастает при каждом переходе героев в чуждую им среду. Несовместимость Лизиного чувства и меркантильного расчёта становятся причиной падения и потери героиней духовного совершенства.

Выразительное чтение от слов «Саженьях в семидесяти от монастырской стены, подле березовой рощицы...» до слов «...с старушкою, матерью своею» позволяет понять, что восстановление идиллии в рамках повести оказывается невозможным; встречи введённого в сюжет на правах равноправного образа повествователя с раскаявшимся Эрастом происходят у пустой, «без дверей, без полу» хижины Лизы [3, с. 89].

Образ повествователя, включённый в образную структуру повести на правах её полноценного героя, является своеобразным эстетическим центром всей повествовательной структуры, посредником между читателем и героями, проводником, передающим эмоции читателям. Ему присущи мягкая незлобивость и «светлая меланхолия», способность к сопереживанию. Он не резонерствует, а сопереживает, показывая, что события развивались естественным путем при всей их несообразности и противоречивости и не могли закончиться иначе в реальных условиях русской жизни. Подводя итоги урока, следует суммировать представления учащихся о трёх центральных образах пове-

сти: повествователя, бедной Лизы и Эраста. Каждый герой характеризуется внутренней сложностью и обладает целым комплексом нравственных достоинств (чувствительностью, искренностью, совестливостью, порядочностью), но имеет и свою собственную доминанту. С образом бедной Лизы соединяется идея внесловной ценности человеческой личности, «ибо и крестьянки любить умеют!»; Эраст является воплощением сложности и противоречивости человеческой натуры; повествователь – основным носителем категории чувствительности.

Углубление представлений о добре как необходимом условии жизни, ассоциирующемся с идеалом и гармонией, и нравственном зле, творящемся под воздействием сознания человека, его воли и выбора; формирование представлений о единстве добра и зла как критерия оценки поступков и поведения человека, его моральных качеств; о необходимости правильного выбора образа мыслей и действий, отказа от зла и порока происходит в процессе изучения повести «Пиковая дама» А.С. Пушкина. Целью двух уроков является знакомство с творческой историей произведения; выявление ключевых тем и мотивов повести, связанных с образами героев (незаслуженное счастье, социальное смирение, современные Наполеоны и Мефистофели, судьба); мотива сумасшествия, понятого как высшее выражение трагического краха человеческой жизни; точек совпадения ряда тем и мотивов, определяющих облик героев «Пиковой дамы» и персонажей фольклорных произведений; особенностей мировосприятия, нравственных принципов, нашедших отражение в произведениях устного народного творчества и повести А.С. Пушкина. Выявлению исторической основы повести, соотнесению её с произведениями искусства, архетипическими образами максимально содействует подготовка сообщений о Версале, Агасфере, Монгольфье, Месмерове магнетизме, Мефистофеле, Марии Магдалине; выразительное чтение фрагмента романа «Арап Петра Великого» А.С. Пушкина, комментарий лексического значения слов «социальный» и «философский».

Урок следует начать с сообщения о реалиях петербургской жизни Пушкина летом 1828 г., прототипах, истории создания произведения, отметив ряд мотивов, ситуационных переключек, сближающих повесть А.С. Пушкина с пьесой «Тридцать лет, или Жизнь игрока» В. Дюканжа. В ходе выявления первоначальных впечатлений учащиеся обозначают ключевые направления анализа – определение особенностей тематики, проблематики, художественной идеи повести, состоящей в утверждении смирения, искреннего подчинения зову сердца. Отправной точкой тематического анализа произведения является вопрос: «С образами каких героев связаны темы незаслуженного счастья, социального смирения, современных Наполеонов и Мефистофелей, судьбы?». Обобщению и систематизации результатов исследовательской работы с текстом способствует заполнение рефлексивной таблицы, в которой находят отражение ключевые моменты беседы и микровыводы по этапам уроков.

| | Темы, связанные с образами героев | Особенности звучания темы |
|-------------------|-----------------------------------|---|
| Графиня | Тема судьбы | Ожившая карта – это Судьба, с которой нельзя играть. В ожившей карте сошлись все разнообразные облики, в которых представала перед читателем старая графиня: равнодушная Московская Венера, красавица с портрета; подмигивающий труп старухи. |
| Томский | Тема незаслуженного счастья | Устройство жизни таково, что случайный успех почти автоматически выпадает одним и обходит стороной других. Герой выбран судьбою, а не судьба выбрана им. |
| Лизавета Ивановна | Тема социального смирения | Лизавета Ивановна не стремится переиграть свою несчастную судьбу, преодолеть свою социальную участь. Поэтому героиня, несмотря на свою жизнь, «подобие ада», соотнесена с силами рая. |

Такой вид работы позволяет перейти от анализа к синтезу, воссоздать целостность литературного произведения. Направление анализа, ориентированного на выявление особенностей звучания темы современных Наполеонов и Мефистофелей, наиболее актуальной для школьников XXI в., определяет система вопросов и заданий: «Впервые Германн появляется на страницах повести в эпизоде у конногвардейца Нарумова. Почему Германн не играет, как другие? Найдите в тексте ответ на вопрос.»; «О каких качествах характера свидетельствует его поведение?»; «Переменился ли Германн, поверив в «сказку» о трёх картах?»; «Почитайте выразительно эпизод повести от слов: «Анекдот о трёх картах сильно подействовал на его воображение... Эта минута решила его участь»; «Какие числа упомянуты в эпизоде? Как они соотносятся с роковыми цифрами (тройка, семёрка)? О чём говорят такие совпадения?»; «Почему, пытаясь выведать желанный секрет, Германн говорит о готовности взять грех графини на свою душу, почитать Анну Федотовну «как святыню», причем из рода в род?»; «Зачем Германн пробирается в комнату Лизаветы, увидев, что графиня мертва?»; «Каков смысл сравнения холодного Германна с Наполеоном, воплощающим в представлении людей первой половины XIX в. романтическое бесстрашие, и Мефистофелем – духом зла?»; «Почему Германн идёт на похороны убитой им старухи?»; «Каким предстаёт Германн в эпизоде с обмороком? Почему старуха насмешливо взглянула на Германна, прищурившись одним глазом?»; «Германн мечтал о богатстве. Размышляя о тайне трёх карт, он мысленно восклицал: “Нет! Расчёт, умеренность и трудолюбие: вот мои три верные карты, вот что утроит, усмерит мой капитал и доставит мне покой и независимость!” Почему именно тройка, семёрка, туз пригрезилась ему во сне?»; «Почему старуха из сна Германна обещала ему простить смерть, если он женится на воспитаннице?»; «Какой эпизод повести свидетельствует о том, что Германн попадает в промежуточное пространство, где законы разума не действуют?»; «Почему Германн спокоен в момент игры с Чекалинским?».

Итогом работы является вывод о том, что Германн – современный Наполеон, жаждущий не славы, а денег и во имя этого готовый на всё. Зло измельчало, но осталось все тем же злом. Германн – современный Мефистофель, способный только на то, чтобы из корыстных целей напугать беспомощную старуху. Даже «мечь» мертвой старухи, повергающая героя в обморок, делает его ничтожным в глазах читателя.

Связующим звеном между этапами урока является вопрос о жанровой специфике повести. Учащиеся отмечают, что произведение представляет сложное переплетение реального и фантастического, что делает его похожим на сказку. Об этом свидетельствует и реплика Германна. Выслушав анекдот Томского, герой восклицает: «Сказка!».

Народная сказка всегда проверяла нравственную, человеческую природу героя в системе сказочных испытаний. Выдержав их, герой сказки обретал счастье, а антигерой оставался ни с чем. Данная установка определяет направление исследовательской работы в группах, позволяющей выявить черты сходства и различий повести и сказки.

Учащиеся находят эпизоды, соответствующие завязке волшебной сказки (главный герой или героиня обнаруживают потерю или недостачу); развитию сюжета (поиск потерянного или недостающего); кульминации (главный герой или героиня сражаются с противоборствующей силой и всегда побеждают её или разгадывают трудные загадки); развязке (преодоление потери или недостачи); исследуют особенности распределения ролей в волшебной сказке и повести, сравнивают характерные черты.

Завязке соответствуют фрагменты, рассказывающие о том, что Германну не хватает богатства как средства на пути к «покою и независимости». Он узнал о существовании старухи, обладающей тайной, которая обеспечивает верный выигрыш, чудесное обогащение. Развитию сюжета – поведение героя, утратившего спокойствие и после некоторых колебаний решившегося во что бы то ни стало выведать у графини тайну «чудной её способности». Германн, пытаясь узнать названия трёх карт, вынуждает Лизавету

Ивановну указать путь в покои старухи и убивает её. Кульминацией является игра Германна с Чекалинским и поражение. В эпизодах, соответствующих развязке, Германн обманывает ожидания Лизаветы Ивановны, не получает желанного богатства, а попадает в сумасшедший дом. В роли дарителя выступает графиня, пришедшая не по собственному побуждению, а по велению сил, которым подвластна она в загробном своём существовании; функции помощника исполняет Лизавета Ивановна, а ложным героем оказывается Германн. Испытанию героя сказки дарителем и вознаграждению героя соответствуют эпизоды, в которых Германну не удаётся снискать расположение графини (невыдержанное «испытание»), под влиянием его угроз она умирает; бой с антагонистом, распадающийся по закону утроения на три встречи за зеленым столом, вместо победы заканчивается поражением героя; волшебное средство, полученное ранее от дарителя (с его помощью герой сказки одерживает победу), которым в повести являются три карты, не приносит желанного богатства. Итогом работы является ответ на вопрос: «Почему “обдёрнулся” Германн?» Судьба Германна предопределена мерой его человечности, его способностью сочетать упорство в достижении своей жизненной цели с вниманием к нуждам других людей. Германн в большинстве случаев последовательно проявляет себя как «антигерой», уподобляется ложному герою сказки. Проводя своего героя по пути сказочных испытаний, Пушкин вершит этический суд над ним.

Нравственное зло творится под воздействием сознания человека, его воли и выбора: «Как бы велика ни была роль общества в жизни человека, именно он является носителем, субъектом и творцом нравственных реальностей» [1, с. 208]. Эта гуманистическая идея определяет направление анализа рассказа «После бала» Л.Н. Толстого, ориентированного на выявление художественной идеи произведения, состоящей в утверждении единства нравственной и социальной справедливости, неучастия во зле. Писатель видел смысл и значение жизни человека в устремлении к высшим нравственным целям, в «народной правде», в том, чтобы давать людям счастье. Будучи противником насильственного метода изменения существовавшего строя, он видел путь к социальной гармонии в моральном «просветлении» и самоусовершенствовании, от которых зависело, по его мнению, и улучшение жизни всего общества.

Направление работы определяет проблемный вопрос: «Может ли человек сам управлять собою, совершенствовать себя или все дело в среде, в обстоятельствах, которые зачастую оказываются сильнее намерений человека?».

Выявлению исторической и философской основы рассказа содействуют сообщения учителя и учащихся о предпосылках его создания: интерес Л.Н. Толстого к легенде об «уходе» Александра I и жизни его в Сибири под именем старца Федора Кузьмича; антимилитаристские взгляды Л.Н. Толстого в годы его пребывания на Кавказе и в Крыму; книга «Царство божие внутри вас», отражение сюжетной канвы рассказа в памфлете «Николай Палкин» (1886 г.), беседы с 95-летним николаевским солдатом И.Н. Захарьиным-Якуниным, своими однополчанами, братом – свидетелем казанской жизни, факты биографии отца и брата Л.Н. Толстого.

Система вопросов и заданий содействует выявлению противоречий в мировоззрении и творчестве великого художника слова, внутренне сознающего необходимость разрешения большого вопроса русской жизни: что делать, как жить, чтобы добро победило зло: «На какие части можно условно разделить рассказ?»; «От чьего лица ведётся повествование в рассказе?»; «Каков Иван Васильевич в обрамлении рассказа и в самом рассказе?»; «Назовите известные вам произведения, где использован сходный прием.»; «Прочитайте выразительно эпизод рассказа от начала: «Вот вы говорите...» до слов «Вся жизнь переменилась от одной ночи, скорее, утра.»; «Какие точки зрения на то, от чего зависит моральное и социальное состояние общества, нашли отражение в данном эпизоде? Найдите цитаты, содержащие ответ на вопрос.»; «Какие эпизоды и обра-

зы противопоставлены в рассказе?»; «Как в рассказе изображены бал, танцы? Какими предстают перед читателем герои? Выпишите из текста цитаты, воссоздающие атмосферу бала, характеризующие Вареньку, её отца и мать, чувства Ивана Васильевича.»; «Какие цвета преобладают в описании Вареньки и её отца?»; «Какая деталь, объединяющая Вареньку и её отца, присутствует в описании?»; «О чём свидетельствует совпадение деталей в изображении Вареньки и её отца?»; «Выпишите из первой части рассказа конструкции *я + глагол*, эмоциональные определения, однородные члены, употреблённые попарно при характеристике чувств Ивана Васильевича. Какие чувства героя передают эти конструкции?»; «Какие детали особо подчеркнуты в изображении родителей Вареньки?»; «О чём свидетельствует косвенное указание в описании хозяев бала на портрет Елизаветы Петровны и Николая I?»; «Почему в рассказе трижды повторяются портретные детали стареющей особы, пытающейся подражать царице Елизавете Петровне?»; «Какое чувство находит отражение в замечаниях рассказчика: “небогато украшенная орденами, выпячивающаяся по-военному грудь”?»; «Почему в описании танца полковника и его дочери Толстой обращает внимание на такую деталь: “...натянув замшевую перчатку на правую руку, – ‘надо всё по закону’»?»; «Как характеризует полковника слово “служака”?»; «Кто даёт такую оценку хозяевам бала: юный Иван Васильевич или всеми уважаемый, умудрённый опытом Иван Васильевич?»; «Почему описание бала не отличается глубиной психологических характеристик, тонкостью суждений рассказчика?»; «Каков смысл замечания Ивана Васильевича: “Я любил и хозяйку в фероньерке, с ее елизаветинским бюстом, и ее мужа, и ее гостей, и ее лакеев, и даже дувшегося на меня инженера Анисимова?” Любовь к Вареньке сделала героя по-настоящему счастливым: он переносит своё чувство на всё и всех. «Бал был чудесный...» – это уже позднейшая оценка, и не какого-то определенного момента, а всего бала вообще. Внешнее, неглубокое, скользящее по поверхности описание бала психологически оправдывается влюбленностью рассказчика, воспринимавшего все происходящее в розовом свете. Рассказчик как бы оправдывает себя, свои оценки необычностью состояния, в котором он находился.

В процессе работы над второй частью рассказа следует предложить учащимся вопросы и задания, позволяющие проследить, как меняется характер изображения действительности, выявить скрытую от посторонних глаз, внутреннюю и поэтому подлинную сторону личности и характера полковника (а косвенно и всего губернского общества) и отношение его к своим подчиненным, определить авторскую позицию: «Выпишите из текста цитаты, воссоздающие детали пейзажа, звуки, описание наказания, вид наказываемого, полковника и чувства Ивана Васильевича.»; «Почему, оказавшись на улице, Иван Васильевич обращает внимание на детали, подробности, мимо которых обычно проходил?»; «Какой эпизод рассказа является его кульминацией? Почему?»; «Какой цвет преобладает в описании?»; «Какие цвета контрастно противопоставлены в этой сцене?»; «Почему в описании музыки, звучащей в сцене наказания, автор употребил слово “флейтщик”, созвучное слову “барабанщик”, а не “флейтист”?»; «О чём свидетельствует эмоциональный тон эпизода?»; «Какой смысл приобретает замечание кузнеца – свидетеля страшного наказания?»; «Какие чувства испытывает Иван Васильевич, рассказывая о страшном наказании?»; «Как относится к происходящему полковник? Мог ли полковник Б. поступить иначе? Аргументируйте свою позицию.»; «Почему в эпизоде наказания вновь возникает деталь (замшевая перчатка), на которую Иван Васильевич обратил внимание на балу?»; «Почему в ряду слов, обозначающих жертву наказания: “человек”, “наказываемый”, “татарин” – несколько раз повторяется слово “человек”?»; «Почему в данном синонимическом ряду употреблено слово “наказываемый”, относящееся к канцелярскому стилю?»; «Каково значение комментария, который звучит в ответ на призыв несчастного: “Братцы, помилосердствуйте”: “Но братцы не милосердствовали”?»; «Как повёл себя после бала Иван Васильевич? Мог ли он поступить

иначе? Аргументируйте свой ответ.»; «Почему Иван Васильевич испытал чувство стыда при виде этой сцены?»; «Почему любовь героя к Вареньке угасла?»; «Почему Иван Васильевич отказался от службы? Какова нравственная позиция Ивана Васильевича?»; «Иван Васильевич приходит к идее неучастия во зле и личного самосовершенствования. Какое замечание слушателей свидетельствует о том, что герой пошёл именно по пути нравственного самосовершенствования?»; «В первоначальном варианте рассказ имел такой финал: “Я реже стал видиться с ней. И любовь моя так и кончилась ничем, а я поступил, как хотел, в военную службу и старался выработать в себе такое сознание своего долга, – я так называл это, – как у полковника, и отчасти достигал этого. И только к старости теперь понял весь ужас того, что я видел и что сам делал”. Почему Л.Н. Толстой отказался от первоначального замысла?»; «Чем актуален для современного читателя рассказ Л.Н. Толстого?»

Чувства Ивана Васильевича и полковника противопоставлены друг другу. Для Ивана Васильевича экзекуция – это узаконенная мерзость; для полковника – обычное воинское поручение. Став свидетелем сцены наказания, Иван Васильевич почувствовал себя ответственным за жестокость и бесчеловечность, которые стали привычными, обыденными. Душевная гармония была нарушена, герой начал мучительно искать правду, но так и не смог понять «право», по которому один человек может безнаказанно издеваться над другим, прикрываясь законом. Столкнувшись с проявлением зла в мире и абсолютной уверенностью участвующих в нем людей в правильности совершаемых ими действий, он понимает, что единственно верный путь – это устранение от зла. Герой не в силах изменить мир, однако в силах не участвовать во всеобщем зле. Отвечая на проблемный вопрос, определяющий направление анализа, учащиеся должны учитывать точку зрения автора, полагавшего, что деспотизм, ничем не ограниченная власть меньшинства не только порождают, но и насаждают безнравственность как свою надежную опору, следовательно, человек, вступивший на путь совершенствования, должен руководствоваться идеями единства нравственной и социальной справедливости и человечности.

В процессе анализа стихотворения «Зелёный шум» Н.А. Некрасова гуманистическая идея правильного выбора образа мыслей и действий, отказа от зла, порока в условиях противостояния добра и зла определяет концепцию урока, реализующуюся в системе вопросов и заданий: «Какие контрастные образы возникают в стихотворении?»; «Выпишите слова и словосочетания, соотнесённые с образами “весеннего шума” и “зимы косматой”.»; «Каков образ весны в стихотворении и приёмы его создания?»; «Почему после гармонической картины весны в первой части стихотворения вновь повторяется рефрен?»; «В каких словах передано отношение лирического персонажа к “обманщице”? Каково оно?»; «Как характеризует героиню её признание в неверности?»; «Почему лирический персонаж задумал убийство?»; «Каков образ зимы в стихотворении?»; «Почему рассказ лирического персонажа о тяжёлых думах вновь обрывает рефрен?»; «Каковы различия в изображении весны в первой и второй частях стихотворения? О чём говорит человеку эта песнь весны?»

Весна полна движения, приносящего обновление. Мир объединен всепроникающим её дыханием. Образ весны звучит в стремительном перекачивании «у», в твердых, могучих, как звучные аккорды, повторах: «шум, шум, шум». Рефрен подобен порыву весенних сил, снимающих с человеческой души привычное оцепенение горя. Не жаждой мести полна душа лирического персонажа – стыд не дает ему покоя. Унижено человеческое достоинство, потому и пришло ожесточение. Близкую к развязке драму обрывает приближение весны, противостоящей всему злобному и жестокому. Песня весны подсказывает измученному человеку новый выход: не озлобление, а любовь может восстановить мир, приобщить к радости. Нравственная философия Н.А. Некрасова выростала из глубинной народности его мировоззрения и творчества. В его поэ-

зии трансформированы сказочно-мифологические образы, символика обрядовой и бытовой лирики, народные верования, приметы, гадания, рассказы о вещих снах, встречах, предзнаменованиях. Поэтика сказки, былины, лирической песни помогает Н.А. Некрасову раскрыть народную жизнь изнутри, придать высокий поэтический смысл «прозаическим» реалиям повседневного крестьянского быта. Выявлению особенностей народности поэзии Н.А. Некрасова содействуют вопросы и задания: «Стихотворение написано в форме, близкой к устному народному творчеству. Приведите примеры народно-поэтической речи в данном тексте (параллелизмы, повторы, “перехваты”, постоянные эпитеты, слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами)»; «Какие качества присущи лирическому персонажу?»; «В каких строчках стихотворения находит отражение его художественная идея?»

Весна спасает человека от преступления, которое мучило бы его еще сильнее, чем стыд. Зеленый шум оказался сильнее голоса жестокой зимы. Гармония в природе требует мира и в человеческой душе. Художественная идея стихотворения находит отражение в стремлении лирического персонажа следовать голосу человечности, умении противостоять злу, искренне прощать. Эта гуманистическая идея определяет направление работы в процессе актуализации знаний о творчестве В.П. Астафьева и подготовки к восприятию рассказа «Фотография, на которой меня нет». Отвечая на вопрос «Какова художественная идея произведений В.П. Астафьева, изученных в 6 классе и прочитанных самостоятельно?», учащиеся отмечают, что Витька Потылицын, герой рассказа «Конь с розовой гривой», извлекает из случившегося урок «высокой этики», состоящий не только в понимании, что нельзя обманывать и предавать близких, а в осознании необходимости прощать. Направление работы определяет идея непреходящего значения нравственных уроков, которые даёт человеку сама жизнь.

Цель первого урока – выявление художественной идеи книги «Последний поклон», проявляющейся в изображении радостного и печального, светлого и трагического, возвышенного и низкого, жизни «в ее истинном составе». Столкновения Витьки со злом жизни, носителями которого становятся люди эгоистичные, корыстолюбивые, бесчувственные, рождают в нем мысли о несовершенстве мира, о хрупкости земного бытия, незащищенности человека перед лицом зла и в то же время о вечности, о человеческой доброте, виновности и запоздалом раскаянии перед бабушкой, которую герою так и не удалось проводить в последний путь. Учащиеся составляют художественный пересказ глав «Осенние грусти и радости», «Стряпухина радость», «Ночь темная-темная», «Пеструха» и отвечают на вопрос: «Что объединяет прочитанные вами рассказы В.П. Астафьева из книги “Последний поклон”?»

В.П. Астафьев пишет о главном – о душе человеческой. Писатель воспринимает жизнь такой, какая она есть, испытывая чувство глубокой благодарности за этот неожиданный подарок судьбы. Следует сообщить учащимся о том, как во время Великой Отечественной войны В.П. Астафьев ушел на фронт добровольцем, воевал простым солдатом, получил тяжелое ранение; о настроении, с которым встречал весну 45-го: «И в сердце моем, да и в моем ли только, подумал я в ту минуту, главной отметиной врубится вера: за чертой победной весны осталось всякое зло, и ждут нас встречи с людьми только добрыми, с делами только славными. Да простится мне и всем моим побратимам эта святая наивность – мы так много истребили зла, что имели право верить: на земле его больше не осталось» [5].

Система вопросов и заданий, определяющих направления работы на уроке, посвященном анализу рассказа «Фотография, на которой меня нет», ориентирована на выявление идеи необходимости нравственно-философского осмысления мира, сохранения нравственной памяти о прошлом во имя счастья в будущем; единения людей как залога вечности мира, добра и красоты; неразрывного единства с общим потоком жизни:

«От чьего лица ведётся повествование в рассказе?»; «Где и когда происходит действие рассказа?»; «Какие события находят отражение в произведении?»; «Какой была жизнь в деревне?»; «Почему приезд фотографа в деревенскую школу стал “неслыханно важным” событием в жизни деревни?»; «Почему вся деревня решает, где поселить фотографа на ночь?»; «Каков смысл троекратного повторения: “Вздохнул облегченно учитель. Ученики вздохнули. Село вздохнуло”?»; «Какие герои находятся в центре рассказа?»; «Зачем Витька Потылицын и Санька пошли кататься на увал? Каковы последствия этого события?»; «Составьте художественный пересказ эпизода о катании.»; «Какие качества характера проявляет бабушка Екатерина Петровна в эпизоде лечения?»; «Выпишите из указанного эпизода цитаты, свидетельствующие о заботливости, стойкости, терпении, чувстве меры, стремлении к красоте, любви ко всему живому, мудрости бабушки, её искренней вере в Бога»; «Какие качества характера Витьки Потылицына, унаследованные от бабушки, проявляются в эпизоде описания чуда таинства-расцветания, в воспоминаниях об учителях? За что жители деревни уважают учителей?»; «Почему Витьке Потылицыну особенно запомнился эпизод со змеёй?»

Итогом работы является вывод о том, что бабушка Катерина Петровна реально (как действующее лицо) или символично (как животворящая, спасительная сила, нравственный ориентир) присутствует во всех главах-рассказах «Последнего поклона», фокусируя в себе самое светлое, доброе и здоровое, что есть в жизни. Писатель далек от её идеализации. Она может быть резкой в суждениях, может смело урезонивать горлопанов, командовать близкими и дальними родственниками. Но Катерина Петровна наделена удивительной энергией, трудолюбием, стойкостью, терпением. В основе миропонимания старой мудрой женщины лежит православная вера, которая продиктована внутренней потребностью, свободным знанием высшего нравственного закона, искренняя и неистощимая. И в молитвах Катерина Петровна просит Бога заступиться за других людей, а не за себя. Эмоциональную чуткость, умение помнить добро, которое ему делают окружающие его люди, способность ценить прекрасное Витька Потылицын унаследовал от бабушки. На заключительном этапе анализа следует ответить на вопросы: «Как вы понимаете слова писателя: “...важно, чтобы осталось слово ‘учитель’”?»; «Какие герои рассказа стали для Витьки Потылицына настоящими учителями?»; «Рассказ заканчивается утверждением: “деревенские фотографии – своеобразная летопись нашего народа, настенная его история”. Почему рассказ “Фотография, на которой меня нет” В.П. Астафьева тоже своеобразная история нашего народа?».

Определение контекстного значения слова «учитель» (тот, кто научил или учит чему-нибудь, кто оказывает или оказал влияние на развитие кого-чего-нибудь) поможет учащимся понять, что уроки высокой нравственности и добра герой получил не только от бабушки, от учителей, Евгения Николаевича и Евгении Николаевны, показывающих пример и в поведении, и в отношении к людям, но и от Саньки, ребят в классе, жизни вокруг. В рассказе В.П. Астафьева находит отражение и история страны, и история становления человеческой души, стремящейся к обретению человечности. Эпизоды прошлого, как страницы фотоальбома, листает в своей памяти Витька Потылицын. Старая фотография для героя – запечатлённая память о детстве и близких сердцу людях, о тех, кто погиб на войне. Она освящает страницы книги «Последний поклон», ставя все новые и новые нелицеприятные, жестокие вопросы, которые заставляли по-новому взглянуть на народ, на историю, на современность, высказать до конца правду, горькую и суровую. Но не в укор, не в унижение человеку звучит эта горькая правда, а в напоминание о том, что в любой ситуации он должен оставаться *Человеком*.

Гуманистическая идея необходимости сознательного самовоспитания путем требовательного и постоянного соотнесения своих чувств и поступков с нравственными нормами и правилами определяет направление работы на уроках, посвящённых зна-

комству с некоторыми фактами биографии В.Г. Распутина и анализа рассказа «Уроки французского». Созданию установки на восприятие содействует выявление центральной мысли очерка «Я забыл спросить у Лешки», состоящей в утверждении гуманистической идеи неповторимости, ценности человеческой личности, и художественной идеи рассказа «Что передать вороне?», герой которого стремится к обретению самого себя. Такая работа позволит получить представление о творчестве писателя как особой духовной вселенной, в которой существуют устойчивые представления о долге и совести, гуманизме и ответственности, о равенстве всех людей, о существовании особых состояний человека, когда он способен соединиться своими чувствами с миром природы. Система вопросов и заданий ориентирована на выявление особенностей композиционного приема отражения, который позволяет проследить формирование и утверждение черт характера ребенка, высветить перспективу добра и духовности, присущей человеку во все периоды его жизни: и в детстве, и в зрелости; перевести конфликт, разрешающийся в пределах рассказа, в общий конфликт развивающегося самопознания: «Сколько частей в рассказе?»; «От чьего лица ведётся повествование?»; «Начинается рассказ с небольшого вступления: “Странно: почему мы так же, как и перед родителями, всякий раз чувствуем свою вину перед учителями? И не за то вовсе, что было в школе, – нет, а за то, что случилось с нами после”. Каков его смысл?»; «Какие два времени взаимодействуют в рассказе?»; «Вспоминая о каком-то событии, повествователь сразу передает его суть. События изображены не как наблюдаемые, а как подтверждающие высказанную мысль. Найдите в тексте второй части рассказа пример, иллюстрирующий данную особенность рассказа»; «Как изображено послевоенное время в рассказе?»; «Почему главный герой не назван по имени?»; «Прочитайте выразительно эпизод от слов “Учился я хорошо, в школу ходил с удовольствием...” до слов: “...Я опомнился и убежал”. Почему мальчик, опомнившись, убежал?»; «Какие качества характера героя раскрываются в этом эпизоде?»; «Почему герой, зная о краже продуктов, боялся даже думать об этом, не то что следить?»; «Какие конфликты обозначены в сюжете рассказа?»; «В каком эпизоде главы особенно проявляется чувство собственного достоинства героя?»; «В какой части рассказа берёт начало второй конфликт между директором школы и Лидией Михайловной?»; «Какой представляется Лидия Михайловна мальчику?»; «Какая деталь подчеркнута в описании внешности Лидии Михайловны?»; «Что является главным в размышлении Лидии Михайловны о своей профессии?»; «Каково отношение директора к ученикам, к своей профессии?»; «Почему автор подробно описывает сцену “наказания виновных” директором?»; «Каков смысл замечания Лидии Михайловны: “Для учителя, может быть, самое важное – не принимать себя всерьез, понимать, что он может научить совсем немногому”?»; «В каких эпизодах четвёртой части проявляется чувство собственного достоинства, совесть, скромность мальчика?»; «Почему Лидия Михайловна предложила мальчику сыграть на деньги. Понимает ли герой намерения учительницы?»; «Сравните эпизод игры в чики с ребятами и в замераши с Лидией Михайловной. Чем сходны эти эпизоды?»; «Почему дважды повторяются эпизоды игры в рассказе?»; «Что сближает мальчика и учительницу?»; «В каком значении употреблено слово “урок” в рассказе?».

Время прошлое и настоящее органично соединено в сознании повествователя; прошлое корректируется настоящим, настоящее проверяется прошлым. Воспоминания вводят читателя в мир послевоенной деревни, в котором отражена судьба всей страны, позволяют передать сдержанно-любовное, несколько ироническое отношение повествователя к своему детству, своим успехам и неудачам. Двуединство повествования отражает одно и то же сознание на разных возрастных этапах, и все же взрослое сознание преобладает. Выражается оно в комментариях, в характеристике мальчика, других персонажей, событий. Всем ходом повествования автор отвечает на вопрос, заданный в на-

чале рассказа: целая жизнь потребовалась для того, чтобы понять маленькие хитрости учительницы, меру ее твердости в защите интересов и внутреннего мира ребенка. Воспоминание учительницы о детстве, занятия и игра сближают ее с мальчиком, а чувство вины и память мальчика, ставшего взрослым, сближают его с ней. Лидия Михайловна осознает себя человеком, истинное призвание которого – поиск смысла жизни вообще и осознание сути каждого момента бытия, устремленность жить только в соответствии с этой постигнутой правдой.

Название «Уроки французского» говорит не только об обучении иностранному языку пятиклассника, но и о ценности нравственных уроков, преподнесенных ребенку учительницей. В «Уроках французского» автор вырабатывает и закрепляет новый аспект концепции личности: формирование мировоззрения человека в условиях добра, красоты и ответственности. Одновременно в рассказе художественно воплощаются мысли о необходимости участия в этом процессе самого человека, стремящегося к самосовершенствованию. Подводя итоги урока, следует прочитать фрагмент интервью писателя, помещенного в «Учительской газете» (декабрь 1983 г.), и выделить строчки, в которых нашла отражение художественная идея рассказа: «Если “вечный двигатель” нельзя создать в механике, он существует в человеческой душе. Это добро, и особенно добро, получаемое в детстве, когда все в ребенке свежо и обострено к воспитанию».

Гуманистическая идея служения Добру находится в центре внимания на уроках, посвященных анализу глав романа «Дон Кихот» Сервантеса. Воссозданию образов героев содействует обращение к фрагментам книги «Лекции о Дон Кихоте» В.В. Набокова, содержащей полный курс лекций о романе Сервантеса, прочитанный писателем в Гарвардском университете в 1951–1952 гг. В процессе анализа глав романа учащиеся выразительно читают характеристики Дон Кихота, Дульсинеи Тобосской, Санчо Пансы; получают представление о событиях, связанных с тремя выездами героя, разделенными небольшими промежутками времени, проводят параллели с тремя эпохами жизни человека: детством, зрелостью, умудренной старостью – заполняют таблицу в рабочей тетради на печатной основе [6, с. 114–115].

В первом выезде (период детства) путь странствующего рыцаря совершается на небольшом пространстве родной ему округи, ограниченном с севера селом Кинтанар де ла Орден, в котором проживает жадный и жестокий богачей Хуан Альдудо. Художественный пересказ главы 4 части 1 романа содействует воссозданию деталей действительности, осмыслению значения эпизода, символизирующего столкновение гуманистической морали с социальной несправедливостью. Утопический, «книжный» способ утверждения добра ведет к посрамлению рыцарского подвига. Благодеяние дон Кихота оказывается не только бесполезным, но и вредным, хотя справедливость – на его стороне. Второй выезд (период зрелости), длящийся восемнадцать дней, показывает Дон Кихота в расцвете его рыцарства. Он полностью достроил свой воображаемый мир, о чем свидетельствует знаменитый эпизод сражения с ветряными мельницами, которые герой принимает за злобных великанов. Система вопросов и заданий ориентирована на выявление смысла приключения с ветряными мельницами, вошедшего в широкий обиход образных и обобщенных представлений о безнадежной и смехотворной никчемности мнимого героического поступка, порожденного собственными иллюзиями и самообманом: «Составьте художественный пересказ главы 8 части 1 романа.»; «Символом чего для Дон Кихота становится ветряная мельница?»; «Почему он сражается с ней столь яростно?»; «Имеет ли герой шансы на успех?»; «Осознаёт ли, что борьба бесперспективна?»; «Почему для него важна эта борьба?»; «Вызывают ли поступки героя смех?».

Поражение, которое потерпел Дон Кихот в единоборстве с мельницами-гигантами, вышло за рамки романа и сделалось на всех языках метафорическим выражением самой идеи «донкихотства». Обращение к характеристике Дульсинеи Тобосской содей-

ствует формированию представлений о рыцарском идеале, сложившемся за много столетий до появления романа: рыцарь должен быть вежливым, т.е. соблюдать все многочисленные правила этикета; образованным и влюбленным. Ради любви он должен совершать подвиги, но не требовать от дамы сердца каких-либо знаков внимания. Дон Кихот выстраивает свою жизнь по образцам, которые воплощены в его любимых героях. Однако на первое место в его подражании литературным персонажам выдвигается не внешность, не их отдельные поступки и даже не идеальная любовь, а глубоко усвоенная Дон Кихотом цель – «искоренять всякого рода неправду и в борении со всевозможными случайностями и опасностями стяжать себе бессмертное имя и почет».

Знакомство с фрагментом книги «Лекции о Дон Кихоте» В. Набокова, содержащим характеристику Дульсинеи Тобосской, поможет ответить на вопрос: «Смешон ли Дон Кихот тем, что идеализирует возлюбленную?» и отметить возвышающую роль платонической любви. Третий выезд Дон Кихота описан во второй, более горькой по тону части романа. Состоящий из двадцати восьми глав (30–57) третий цикл приключений Дон Кихота и Санчо Пансы территориально ограничивается владениями некоей герцогской четы, расположенными на берегах Эбро в сорока-пятидесяти километрах северо-западнее Сарагосы.

Художественный пересказ главы 53 части 2 романа «О злополучном конце и исходе губернаторства Санчо» позволит получить представление о «герцогском» цикле глав второй части и ответить на вопросы: «Кто одерживает моральную победу в игре, придуманной герцогом?»; «Что объединяет героев романа?». Санчо Панса и Дон Кихот покидают герцогский двор, вкусив всю горечь обид и поношений, но одержав моральную победу среди расставленных им ловушек. Несмотря на различие в поведении и внешности, герои нераздельны, как один сам человек. Они оба добры, одержимы стремлением к справедливости, гуманности. Художественный пересказ главы 74 поможет ответить на вопросы: «Что сохранилось и изменилось в облике героя?»; «Почему у героя появилось новое прозвище?».

После периодов рождения, детства, зрелости, старости следует смерть Дон Кихота. Появилось точное имя – Алонсо Кихано. Появилась мудрость. Сохранилось желание жить по литературным образцам, появилось свойство, отразившееся в его прозвище – Алонсо Кихано *Добрый*. Доброта и есть главное, что из рыцарского идеала должно быть перенесено в реальную жизнь. Чтение наизусть стихотворения Ю. Друниной «Кто говорит, что умер Дон Кихот?» позволяет определить непреходящее значение романа Сервантеса, представившего драматическое положение человека в мире, утратившем средневеково-ренессансную цельность и гармонию, и осмыслить его роль в утверждении идеи добра как необходимого условия жизни, ассоциирующегося с идеалом.

Заключение

Таким образом, в процессе изучения литературы в 8 классе формируется итоговое суждение, являющееся основой письменных и устных высказываний об этике гуманизма. Основой нравственных принципов является категория добра (блага), с помощью которой из всей совокупности человеческих благ выделяются нравственные блага. Добро – необходимое условие жизни, ассоциирующееся с идеалом и гармонией. Нравственное зло творится под воздействием сознания человека, его воли и выбора. Оно проявляется в человеческих пороках – враждебности (насилие, гнев, ненависть, подавление других, распушенность) и агрессии. Добро и зло познаются только в единстве, выступая как критерий оценки поступков и поведения человека, его моральных качеств.

В условиях противостояния добра и зла главной задачей человека является правильный выбор образа мыслей и действий, отказ от зла, порока. Гуманизм утверждает способность человека активно творить добро, совершенствовать представления о цен-

ностных приоритетах и нормах, формирующихся в процессе осмысления реальности, и поступков, которые квалифицируются как добрые, благие, хорошие и т.п. Как бы велика ни была роль среды, природы, общества в жизни человека, именно он является творцом нравственных реальностей.

Этика гуманизма – это этика человечности, гуманистических достижений, творческого совершенствования свободного человека, самоопределения, самореализации. Человек, вступивший на путь совершенствования, должен руководствоваться идеями единства нравственной и социальной справедливости и человечности, сохранения нравственной памяти о прошлом во имя счастья в будущем; единения людей как залога вечности мира, добра и красоты; неразрывного единства с общим потоком жизни, сознательного самовоспитания путем требовательного и постоянного соотнесения своих чувств и поступков с нравственными нормами и правилами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борзенко, И.М. Основы современного гуманизма : учеб. пособие для вузов / И.М. Борзенко, В.А. Кувакин, А.А. Кудишина ; под ред. В.А. Кувакина и А.Г. Круглова. – М. : Российское гуманистическое общество, 2002. – 350 с.
2. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М. : Просвещение, 2011. – 24 с.
3. Литература. 8 класс : учебник для общеобразовательных учреждений : в 2 ч. ; авт.-сост. Г.С. Меркин. – 7-е изд. – М. : Русское слово, 2011.
4. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы. – М. : Просвещение, 2011. – 176 с.
5. Слобожанинова, Л. Виктор Астафьев на Урале / Л. Слобожанинова // Урал. – 2004 – № 5 [Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/ural/2004/5/slob6-pr.html> – Дата доступа : 09.01.2013.
6. Соловьёва, Ф.Е. Рабочая тетрадь к учебнику «Литература. 8 класс» ; авт.-сост. Г.С. Меркин : в 2 ч. / Ф.Е. Соловьёва. – М. : Русское слово, 2010.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 48 с.
8. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. Акад. Образования ; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 79 с.

Solovjeva F.E. The Ethnics of Humanism in the System of Literature Lessons in the 8th form

The system of Literature lessons on the stage of basic general education is aimed to form spiritually developed personality with humanistic outlook, national self-consciousness, the sense of patriotism; the development of intellectual and creative abilities of students which they need for successful socialization and realization of personality.

The students of the 8th form start deep involving into the ideas of humanism which are considered to be the code of humanistic outlook in particular; into the ideas of kindness as the essential condition of life in association with ideal and harmony. They start thinking about the necessity of making the right choice of ideas and actions; about rejecting evil and vice; about uniting people who want to have guarantee in peace, kindness and beauty; conscious self-education by reasonable demands and permanent correlation of their feelings and acts with moral norms and rules in the process of analyzing N.M. Karamzin's novel «Poor Liza», A.S. Pushkin's «Queen of Spades», N.A. Nekrasov's poem «Green Murmur», V.P. Astaf'ev's novel «The Photo that I don't have», V.G. Rasputin's novel «The French Lessons», some parts of M. Servantes' novel «Knight Errant».

Рукапіс паступіў у редакцыю 24.01.2013

УДК 378.4-057.875: 008

*Л.С. Астафьева***ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В МЕЖДУНАРОДНЫХ ВУЗАХ РОССИИ**

С целью повышения эффективности поликультурного воспитания в международных вузах проводится теоретическое исследование принятых в последние годы в Российской Федерации законопроектов в области образования, основополагающих законодательных документов по данной проблеме, разработанных в соответствии с концепцией страны «Стратегия–2020». Установлены факторы, определяющие международное пространство университета, указаны направления деятельности, определены критерии оценки эффективности функционирования поликультурного пространства в международном университете. Поликультурное воспитание иностранных граждан в международных вузах России связано не только с формированием духовно-нравственной, интеллектуальной, физической, эстетической, патриотической, трудовой, правовой и других сторон личности, но и с совершенствованием «умения жить вместе».

Намеченный политическим руководством России в рамках «Стратегии–2020» переход на инновационный путь развития со всей необходимостью предполагает повышенное внимание к развитию человеческого потенциала обучающейся молодежи. В связи с этим резко возрастает значимость не только образованности, но и воспитанности молодых людей, таких их характеристик, как общая культура, образ жизни, состояние здоровья, трудовые мотивации. В настоящее время в России все большее количество вузов становятся международными – и, следовательно, возникающие проблемы образования иностранных студентов могут успешно разрешаться только при условии эффективного поликультурного воспитания, организация которого соответствовала бы требованиям XXI в. Обучение иностранных граждан в вузах Российской Федерации является важной составной частью всего комплекса экспорта образовательных услуг российской системы образования. В сфере подготовки национальных кадров для зарубежных стран государственной задачей становится повышение конкурентоспособности иностранных выпускников российских вузов на мировых рынках образования и труда. В 2002 г. была принята Концепция государственной политики в области подготовки национальных кадров для зарубежных государств в российских образовательных учреждениях. В целях ее реализации Министерство образования России осуществило комплекс мероприятий по расширению приема зарубежных студентов в вузы и техникумы РФ, увеличению числа студентов из государств – участников СНГ и развитию деятельности совместных российско-национальных образовательных учреждений, по содействию изучению русского языка в зарубежных учебных заведениях. В российских вузах иностранные граждане обучаются как за счет средств федерального бюджета, так и на компенсационной основе. В настоящее время на компенсационной основе в России образование получают свыше 80 тыс. иностранных граждан. Кроме того, РФ оказывает содействие зарубежным странам в подготовке национальных кадров в рамках выполнения договоренностей, закрепленных в международных договорах, а также путем предоставления государственных стипендий [3, с. 5]. Несмотря на то, что Россия по-прежнему уступает США и многим странам Европы по ежегодному среднему приросту учебной миграции (в РФ он составляет 2–3%, а в развитых странах – 6%), необходимо отметить, что тенденция к увеличению приема иностранных граждан в РФ продолжается. Статистика показывает, что сегодня иностранные граждане обучаются в 600 российских вузах, из которых 132 – негосударственные [2, с. 2]. В их число входит и Российский университет дружбы народов (РУДН) – наиболее крупный межнациональный вуз страны. Среди студентов, аспирантов и стажеров РУДН – представители 450 национальностей и народностей более чем из 158 стран мира [1, с. 199].

Международный вуз представляет собой локальное социальное образование, являющееся частью целостного поликультурного образовательного пространства, в котором соединяются общекультурное, социальное, образовательное и личностное начала. Международный вуз как социальный институт выполняет две важные общественные функции: первая – это *социализация* молодого поколения и развитие личности; вторая – *консолидация* многонационального общества. Базисом для развития многонационального вуза России является *поликультурное воспитательное пространство* – территориально обозначенное пространство, которое отражает специфические характеристики этнического многообразия обучающихся и служит универсальной воспитательной средой для социализации молодых людей разных национальностей, включающей в себя как формальные, так и неформальные социально-педагогические условия в коллективах, в которые попадает иностранный студент. При обучении и воспитании в многонациональном вузе остро стоят задачи формирования поликультурной личности, т.е. личности, обладающей целостным мировоззрением, развитым лингвистическим, географическим, правовым, художественно-эстетическим сознанием, соблюдающей и уважающей правила и нормы, определенные данным сообществом.

Формирование такой личности – дело воспитательной системы вуза. *Поликультурное воспитание* – целостное, интегративное, взаимодополняемое и взаимосвязанное явление, в котором актуализируются процессы, пролонгируемые на разных ступенях образования, – развитие межкультурных коммуникаций, творческой личностной и профессиональной самореализации, профессиональной культуры и компетенций будущих специалистов, толерантности и уважения к представителям другой культуры. Управление качеством воспитания в международном вузе включает в себя упорядоченные и структурированные виды деятельности, реализующие специфические функции: моделирование, проектирование, прогнозирование, организацию, руководство, контроль, анализ, обеспечивающие преемственность процесса воспитания и методов регулирования его качества в многонациональном вузе.

В последних документах РФ, в частности в проекте «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» (2008 г.) четко обозначен магистральный путь российского образования, которое должно соответствовать реалиям новой цивилизации, т.е. той инновационной модели развития российской экономики, которая является стратегическим выбором России [7].

В очередном документе федерального уровня, подписанном президентом, – «Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг.» – учитываются принятые ранее многочисленные положения, международные соглашения, в частности, положения Основ стратегического планирования в Российской Федерации (утв. Президентом 12 мая 2009 г.), которые призывают к эффективно-му взаимодействию органов государственной власти, институтов образования, организаций и общественных объединений в обеспечении и развитии экспорта образовательных услуг РФ [4, с.4]. В настоящее время, в период глобализации, за рубежом наблюдается тенденция, когда все вузы становятся международными, поэтому встает вопрос о необходимости учета этой особенности общемирового развития системы высшего образования и, следовательно, о создании законодательных и социальных условий для привлечения иностранных студентов, комфортной инфраструктуры для их жизни, обеспечения социальной защиты, медицинского обслуживания, безопасности данной категории студентов. В документе подчеркивается, что для достижения цели повышения качества, привлекательности и конкурентоспособности российской системы образования в мировом и региональном образовательном пространстве необходимо объективное и полное представление статистических и качественных аналитических данных о российской системе образования и воспитания [4, с. 4].

Важнейшими для международных вузов России являются два документа: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г.» и «Концепция миграционной политики до 2025 г.». В первом документе отражены принципиальные отличия новой модели образования от существующей. Доктрина определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 г. В этом документе чувствуется решимость и воля государства принять на себя ответственность за настоящее и будущее отечественного образования, которое является основой социально-экономического и духовного развития России.

Во втором документе мы можем наблюдать тенденцию к нормализации, упорядочению и ужесточению требований к приему иностранных граждан. В то же время в Концепции подчеркивается важность учебной миграции как одного из основных источников привлечения иностранных квалифицированных специалистов, хорошо интегрированных в принимающее их общество, в том числе на постоянное место жительства [8, с. 17]. Однако, как утверждает известный ученый в области социальной демографии С.В. Рязанцев, *основной целью* миграционной политики России должно быть сокращение эмиграционного оттока населения из России и стимулирование иммиграции необходимых категорий иммигрантов на постоянное место жительства, работу и учебу в Россию в необходимых параметрах [9, с. 4]. При этом ученые отмечают, что иностранных студентов целесообразно рассматривать как одну из желательных категорий мигрантов, так как ее составляют молодые и инициативные люди, которые отличаются открытостью и готовностью воспринимать новые знания и технологии, которые получают национальное образование и квалификацию, приспособлены к местному рынку труда, адаптированы к языковой и культурной среде [6, с. 15].

Известный государственный деятель России XIX в. И.И. Бецкой заметил: «Корень всему злу и добру – воспитание». В этой связи уместно обратиться к Закону «Об образовании в Российской Федерации», где дается следующая дефиниция: «Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [10, с. 2].

Университет – это важный этап образовательной эстафеты, и именно он определяет, какую оценку даст общество готовности выпускника к самостоятельной профессиональной жизни. Содержание поликультурного аспекта воспитания в международном вузе отличается тем, что он не только готовит молодых людей к будущей профессиональной деятельности, но и постоянно, всей созданной в вузе воспитательной средой, научает студентов находить взаимопонимание с представителями разных культур, «жить вместе». Специфика работы в условиях многонационального студенческого коллектива отражена в Законе «Об образовании в Российской Федерации», в статье 78 «Организация получения образования иностранными гражданами и лицами без гражданства в российских образовательных организациях» [10, с. 2].

Важными факторами, определяющими поликультурное пространство международного университета, являются:

- 1) стиль взаимоотношений преподавателей и студентов, администрации и сотрудников вуза, основанный на требованиях профессиональной этики, уважении прав и достоинства личности, на толерантности;
- 2) материально-техническая база и организационно-кадровая структура, обеспечивающая создание условий для творческой, научной, спортивной, общественной самореализации студентов;

3) сложившиеся традиции в области организации студенческого самоуправления, деятельности национальных и интернациональных студенческих общественных организаций и объединений;

4) высокий уровень педагогической и научной компетентности преподавателей и сотрудников университета;

5) опыт работы вуза в сфере воспитания студенческой молодежи (научно-проектная деятельность, функционирование кружков, лекториев, объединений и др.).

К числу задач поликультурного пространства международного российского университета относятся:

1) формирование у студентов системы нравственных, духовных и культурных ценностей, этических норм и общепринятых правил поведения в обществе;

2) создание условий для профессиональной, интеллектуальной, творческой и общественной самореализации личности, развития способностей и компетенций обучающихся, формирования качеств личности, направленных на толерантность, демократичность, гуманизм.

В целях совершенствования поликультурного пространства в российском университете, на факультетах, в учебных институтах, на кафедрах и в студенческих организациях необходимо развивать следующие направления деятельности:

1) нравственно-духовное, правовое, патриотическое воспитание;

2) создание и организация работы творческих, физкультурных и спортивных, профессиональных студенческих объединений;

3) пропаганда физической культуры и здорового образа жизни, профилактика правонарушений, наркомании и ВИЧ-инфекции;

4) изучение проблем студенчества, организация психологической поддержки, консультационной помощи;

5) содействие в трудоустройстве и обеспечение вторичной занятости (трудоустрой, социально значимой) студентов;

6) информационное обеспечение, поддержка и развитие студенческих СМИ;

7) создание и совершенствование методик, внедрение новых технологий, форм и методов воспитательной деятельности;

8) развитие системы стимулирования преподавателей и студентов, активно участвующих в организации и проведении внеучебной (в том числе социально направленной) деятельности.

Критериями оценки эффективности функционирования поликультурного пространства международного российского университета являются:

1) уровень общекультурных компетенций у выпускников университета: комплексная оценка по результатам учебной и внеучебной деятельности за период обучения;

2) уровень самореализации личности: личные достижения, показатели, награды студентов в различных видах деятельности (общественной, научной, творческой, спортивной и др.);

3) уровень социальной ответственности: качество выполнения студентами заданий в процессе учебной, профессиональной подготовки, соблюдение установленных норм и правил поведения;

4) уровень социальной активности: участие студентов в различных видах деятельности: общественной, научной, творческой, спортивной и др.

Оценка эффективности воспитательной деятельности вуза представляет собой чрезвычайно сложную и едва ли выполнимую задачу, а дискуссия, которая ведется по поводу включения воспитательной работы в число аккредитационных показателей, представляется автору попыткой перейти к следующей дискуссии – необходимости отмены этих показателей. Все вышеперечисленное не является кульминацией развития

межнационального высшего образования в России, это лишь первые ступени в создании стройной системы трансграничного или транснационального образования, востребованного временем. В перспективе у нас дальнейшие практические исследования в многонациональных российских вузах среди абитуриентов, студентов и преподавателей. Данные исследования дадут полные, объективные статистические и аналитические данные о состоянии российского поликультурного образования и воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астафьева, Л.С. Социокультурная адаптация иностранных студентов в России: теоретические и исторические аспекты : монография / Л.С. Астафьева, Л.М. Астафьев. – М. : РУДН, 2010. – С. 69–75.
2. Доклад Н.М. Дмитриева на Всероссийском совещании проректоров по международным связям (ноябрь 2008 г.), проходившем на базе Российского университета дружбы народов.
3. Концепция государственной политики в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях (одобрена Президентом РФ 18.10.2002 г.).
4. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.russia.edu.ru/>. – Дата доступа : 12.10.2013.
5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. (проект от 04.11.2000 г.).
6. Письменная, Е.Е. Учебная иммиграция в Россию: современные тенденции / Е.Е. Письменная. – М. : Экономическое образование, 2008. – 148 с.
7. Проект «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» (19.12.2008 г.).
8. Проект концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. (от 13.06.12 г.).
9. Рязанцев, С.В. Новая концепция миграционной политики России: «прорывные идеи» и просчеты / С.В. Рязанцев // Воспитательная система многонациональных вузов: состояние и перспективы : материалы I междунар. науч.-практ. конф., Москва, РУДН, 7–9 июня 2012 г. / Рос. ун-т дружбы народов ; науч. ред. Л.С. Астафьева. – М. : РУДН, 2012. – С. 3–10.
10. Об образовании в Российской Федерации : федер. Закон Рос. Федерации, 29 дек. 2012 г., № 273 // Федеральный центр образовательного законодательства. – М., 2013 г. – С. 2.

Astafieva L.S. The Organization of Multicultural Upbringing of Foreign Citizens in International Russia's Higher Education Establishments

The article deals with the effectiveness of multicultural upbringing which is held in international universities on the basis of theoretical research of the latest bills in education in Russian Federation, the main documents on this problem which were worked out according to the conception «Strategy – 2020». The factors, which determine international space of university, are revealed, the main trends of activity are pointed out, the evaluation criteria of multicultural space effectiveness of international university are determined. Multicultural education of foreign citizens in the Russian international high schools is connected not only with the formation of their spiritual and moral, intellectual, physical, aesthetic, patriotic, labor, legal and other parties of personality, but also with «the ability to live together».

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 14.10.2013

УДК159.92:159.947.5

Д.В. Будник

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ПЯТОГО КУРСОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В данной статье автор рассматривает проблему профессиональной мотивации студентов технических специальностей в разные периоды обучения в университете. Статья освещает актуальность вопроса, различие подходов к определению понятия «профессиональная мотивация», структуру, виды мотивов, признаки. Рассмотрена взаимосвязь профессиональной мотивации с другими психологическими элементами, проявляющимися в процессе обучения в вузе. Также статья содержит результаты психологического исследования профессиональной мотивации среди студентов первого и пятого курсов Брестского государственного технического университета, рекомендации, предложения, выводы.

Введение

В настоящее время особенно остро стоит проблема профессиональной подготовки молодежи. В сложившейся социально-экономической ситуации, требующей от субъекта труда и учения целенаправленной активности и возможности ориентироваться в профессиональном мире, перед психологией встает актуальная задача изучения психологических основ становления будущего специалиста и определения специфики, вида его профессиональной мотивации как одного из важнейших компонентов профессионального становления.

Проблема профессиональной мотивации в настоящее время приобретает особое значение. Именно в данном понятии особым образом отражаются основные моменты взаимодействия личности и общества, а также отражена система ценностей выбора профессии в которой образовательный процесс приобретает приоритетное значение и является вводным компонентом в будущую профессию. Традиционно в отечественной науке развитие профессиональной мотивации исследовалось в контексте учебной мотивации либо профессиональной самореализации, профессионального самоопределения, при этом объектами изучения выступали мотивационная сфера личности и ее динамика (Л.И. Божович, В.Н. Дружинин, В.И. Ковалев и др.), учебные и профессиональные мотивы (Н.В. Комусова, Н. Пейсахов, М.Г. Рогов и др.), ценностные ориентации (Б.Г. Ананьев, М. Рокич, В.А. Ядов и др.), профессиональная направленность (А.И. Гербос, А.К. Дусавицкий, Е.М. Иванова, В.Т. Лисовский, А.Ю. Панасюк и др.), готовность студентов к профессиональной деятельности (О.В. Айгистова, Е.Н. Ильина и др.).

В настоящее время в науке не выработан единый подход к проблеме мотивации поведения человека, не устоялась терминология, не сформулированы четко основные понятия. Особенно малоизученной оказалась структура профессиональной мотивации у студентов-инженеров в процессе подготовки специалиста в вузе.

В организации современного учебного процесса большую роль играет мотивация студентов; это одна из самых сложных педагогических проблем настоящего. Мотивационными процессами в обучении студентов необходимо управлять: создавать условия для развития внутренних мотивов, способствовать выработке методов стимулирования студентов.

Научный руководитель – А.А. Аладьин, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы

Термин «мотивация» (мотив – от лат. moveo – «двигаю») был впервые употреблен А. Шопенгауэром в статье «Четыре принципа достаточной причины». В самом широком смысле мотивация – это все, что вызывает активность человека: его потребности, инстинкты, влечения, эмоции, установки, идеалы и т.п. [1, с. 6]. Под мотивацией в психологии понимается совокупность факторов, организующих и направляющих поведение человека. Это процесс детерминации поведения, деятельности, которая может быть обусловлена внутренними (психическими, физиологическими) и внешними (профессиональными, социальными, экономическими, экологическими) раздражителями. Мотивационные процессы относятся к регулятивным компонентам психического функционирования, которые придают ему внутреннюю, субъективную окраску. Эти процессы связаны с формированием и реализацией мотивов (устремления, действия по реализации потребности или осознанного внутреннего побуждения к активности) и обладают побудительными функциями.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно-волевой. Исследователи отмечают, что «мотивационная система человека имеет гораздо более сложное строение, чем простой ряд заданных мотивационных констант. Она описывается исключительно широкой сферой, включающей в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию, давая ему ту смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждений, без которой текущие заботы повседневности теряют свое значение» [2, с. 36]. Все это, с одной стороны, позволяет определять мотивацию как сложную, неоднородную многоуровневую систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д., а с другой, – говорить о полимотивированности деятельности, поведения человека и о доминирующем мотиве в их структуре.

Мотивация понимается как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности, кроме того мотивация изучается в самых разных аспектах, в силу чего понятие трактуется авторами по-разному. Исследователи определяют мотивацию как один конкретный мотив, как единую систему мотивов и как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии.

Трактовка «мотива» соотносит это понятие либо с потребностью (Ж. Ньютенн, А. Маслоу), либо с переживанием этой потребности и ее удовлетворением (С.Л. Рубинштейн), либо с предметом потребности. Так, в контексте теории деятельности А.Н. Леонтьева термин «мотив» употребляется не для «обозначения переживания потребности, но как означающий то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, как на побуждающее ее» [3, с. 45]. Таким образом, А.Н. Леонтьев выделяет так называемые «смыслообразующие мотивы», которые являются побудителями деятельности и придают ей личностный смысл. В то время как другие, сосуществующие с ними, исполняя роль побудительных факторов (положительных или отрицательных) лишены смыслообразующей функции. Их А.Н. Леонтьев условно назвал мотивами-стимулами. Отметим, что понимание мотива как «определенной потребности» определяет его в качестве внутреннего мотива, входящего в структуру самой деятельности.

Наиболее полным является определение мотива, предложенное одним из ведущих исследователей этой проблемы – Л.И. Божович. Согласно Л.И. Божович, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность [4, с. 42]. Такое определе-

ние мотива снимает многие противоречия в его толковании, где объединяются энергетическая, динамическая и содержательная стороны. При этом понятие «мотива» уже понятия «мотивация», которое «выступает тем сложным механизмом соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» [5, с. 149].

П.А. Шавир отмечает: «Мотив, связанный с содержанием или процессом деятельности, обеспечивает то неустанное внимание к ней, ту увлеченность, которая приводит к развитию соответствующих способностей. Этот мотив побуждает человека оценивать себя, свои знания, свое умение и нравственные качества в свете требований данной деятельности» [5, с. 152].

Мотив – это устремление к действию посредством осознанных и неосознанных побуждений, которые в нашем случае можно разделить на два основных вида: внутренние (способности, профессиональные интересы, постановка профессиональных целей, желаний, представления о своем профессиональном будущем посредством самоактуализации); внешние (значимость профессии, материальная составляющая и т.д.). Особое место в структуре внутренних мотивов занимает профессиональный интерес. Как отмечает А.К. Маркова, «профессиональные интересы – это выражение всего того, что происходит в мотивационной сфере (мотивов, целей, смыслов, эмоций, притязаний и т.д.)». Если профессиональные интересы достаточно действенны, то складывается профессиональная мотивация [6, с. 85].

А.Г. Ковалев отмечает, что интерес к делу – один из элементов истинной профессиональной направленности. Интерес может выступать как непосредственной – интерес к самой деятельности, и как опосредованный – к результатам труда. Оптимальным условием для развития личности является гармоничное сочетание непосредственного и опосредованного интереса. А.Г. Ковалев выделяет формы интереса к результатам труда: материальный интерес, интерес к становлению профессионального мастерства, интерес к общему развитию личности, которому способствует овладение профессией и труд в соответствующей области производства [6, с. 89]. Таким образом, интерес к профессии выступает одним из регуляторов профессиональной мотивации.

Активные и устойчивые интересы перерастают в склонность – побуждение, стремление к занятию понравившейся деятельностью. Склонность отражает положительное, внутренне мотивированное отношение, влечение к какому-либо занятию. Психологическую основу склонностей составляет устойчивая потребность личности в определенной деятельности, когда привлекательными становятся не только достигаемые в ней результаты, но и содержание деятельности.

В отношении учебной деятельности студентов под профессиональной мотивацией понимается совокупность факторов и процессов, которые побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности. При этом под мотивами профессиональной деятельности понимается осознание предметов актуальных потребностей личности (получение высшего образования, саморазвития, самопознания, профессионального развития, повышение социального статуса и т.д.), удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач и побуждающих к изучению будущей профессиональной деятельности.

Уровень мотивации к деятельности зависит от характера мотивирования субъекта, то есть побуждения человека к выполнению трудовых задач путем активизации его потребностно-волевой сферы. В качестве мотиваторов – психологических факторов, участвующих в конкретном мотивационном процессе и определяющих принятие чело-

веком решения на то или иное поведение, по мнению Е.П. Ильина, могут выступать нравственный контроль; предпочтение, интересы, склонности; внешняя ситуация; собственные возможности, желания и состояние; условия достижения цели, последствия своего поступка [6, с. 11].

Характер мотивации (конкретные мотивы и цели, направленность, широта и интенсивность) обуславливается особенностями этапов профессионального становления субъекта – выбора профессии, реализации деятельности, профессиональной переориентации и переподготовки. Все побудительные источники активности личности объединяются понятием мотивационной сферы, которая включает потребности личности, ее интересы, стремления, влечения, убеждения, установки, идеалы, намерения, а также социальные роли, стереотипы поведения, социальные нормы, правила, жизненные цели и ценности и, наконец, мировоззренческие ориентации в целом. Выделение профессиональных мотивов в отдельную область исследования обусловлено специфическими особенностями трудовой мотивации, а именно сознательной направленностью на цели деятельности, личностной их значимостью, не только прямой, но и опосредованной связью мотивов с актуальной потребностью и осуществляемым действием, отсроченным удовлетворением потребностей, единством, взаимосвязью развития личности, деятельности и мотивационной сферы субъекта.

С целью изучения профессиональной мотивации, было проведено исследование с помощью «Методики изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир» (в модификации А. Реана). В исследовании приняли участие 50 студентов 1 курса и 50 выпускников Брестского государственного технического университета специальности «Промышленное и гражданское строительство». Данная методика позволяет определить мотивационный комплекс личности. К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетания: 1) внутренняя мотивация > внешняя положительная мотивация > внешняя отрицательная мотивация ($BM > BPM > BOM$) и 2) внутренняя мотивация = внешняя положительная мотивация > внешняя отрицательная мотивация ($BM = BPM > BOM$).

Наихудшим мотивационным комплексом является тип: внешняя отрицательная мотивация > внешняя положительная мотивация > внутренняя мотивация ($BOM > BPM > BM$). Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы.

Таблица – Изучение профессиональной мотивации студентов 1 и 5 курсов БрГТУ, %

| Курс | Наилучший мотивационный комплекс | Наихудший мотивационный комплекс |
|------|----------------------------------|----------------------------------|
| 1 | 34 | 6 |
| 5 | 40 | 4 |

На основе анализа полученных результатов можно говорить о том, что от 1 курса к 5 прослеживается динамика увеличения процента студентов с наилучшим мотивационным комплексом (т.е. преобладание внутренних профессиональных и внешних положительных мотивов), а также уменьшение процента студентов с наихудшим мотивационным комплексом (внешние отрицательные мотивы).

Внутренние мотивы выбора той или иной профессии – это ее общественная и личная значимость; удовлетворение, которое приносит работа, учеба, благодаря ее творческому характеру; возможность общения, руководства другими людьми и т.д. Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека, поэтому на ее основе человек трудится с удовольствием, без внешнего давления. Внешняя мотивация – это зара-

боток, стремление к престижу, боязнь осуждения, неудачи и т.д. Внешние мотивы можно разделить на положительные и отрицательные. К положительным мотивам относятся: материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, престиж, т.е. стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия. К отрицательным мотивам относятся воздействия на личность путем давления, наказаний, критики, осуждения и других санкций негативного характера. Преобладание внутренних мотивов и положительной внешней мотивации наиболее эффективно с точки зрения удовлетворенности трудом и его производительности.

Таким образом, можно говорить о том, что у студентов Брестского государственного технического университета в процессе учебы формируется преобладание внутренней профессиональной мотивации, что свидетельствует о личной значимости выбранной профессии, удовлетворении от учебного процесса, возникновении потребности в развитии себя как профессионала и труде по выбранной специальности.

Заключение

Можно сделать вывод, что мотивационная сфера человека очень сложна и неоднородна. В современной психологии в настоящее время существует множество различных теорий, подходы которых к изучению проблемы мотивации различны. Сложность данного понятия, многоуровневая организация мотивационной сферы человека, структуры и механизмов ее формирования, открывает широкие возможности для применения различных теорий, а также дальнейшего изучения данного вопроса.

Структура мотивационной сферы человека в процессе жизнедеятельности проходит различные этапы формирования и становления. Это сложный процесс, происходящий как под влиянием внутренней работы, так и под влиянием внешних факторов. Сформировавшаяся система мотивации человека оказывает большое влияние не только на его поведенческие особенности, но и на структуру личности человека в целом, определяет общую направленность личности, стремления человека, его жизненный путь, и, конечно же, профессиональную деятельность.

Одними из важнейших компонентов профессиональной деятельности является мотивационный комплекс личности: мотивация учебной и профессиональной деятельности, мотивация успеха и боязнь неудачи, факторы привлекательности профессии для студентов, обучающихся в учебном заведении. Правильное выявление профессиональных мотивов, интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. Отношение к будущей профессии, мотивы ее выбора являются чрезвычайно важными факторами, обуславливающими успешность профессионального обучения, а в дальнейшем и реализацию себя в профессиональной сфере, как высококвалифицированного специалиста, способного решать поставленные перед ним задачи на высоком уровне посредством тех умений и навыков, которые были получены в процессе обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пряжников, Н.С. Мотивация трудовой деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / Н.С. Пряжников. – М. : Академия, 2008. – 368 с.
2. Асеев, В.Г. Проблема мотивации и личности // Теоретические проблемы психологии личности / В.Г. Асеев. – М., 1974. – С. 122.
3. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М., 1989. – 225 с.
4. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович. – М., 1972. – С. 41–42.

5. Джидарьян, И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности / И.А. Джидарьян. – М., 1974. – С. 146–169.

6. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

Budnik D.V. «Comparative Analysis of the Professional Motivation of the First and Fifth year Students of Technical University»

In this article the author considers the problem of professional motivation of technical specialties students at various periods of study at the university. The article includes the urgency of the issue, different approaches to defining the notion «professional motivation», structure, types of motives, traits. The relationship of professional motivation with other psychological elements manifested while studying at the university is examined. This article also contains the results of psychological research of professional motivation among students of the first and fifth year of Brest State Technical University, recommendations, suggestions, and conclusions.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 23.04.2013

УДК 159.9

*Е.Е. Марченко, Е.А. Бирюкевич***ИЗМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПЯТЫЙ КЛАСС**

В статье рассматривается становление субъектности в учении как одна из центральных линий личностного развития в младшем школьном и подростковом возрастах. Представлены результаты исследования субъектной позиции учащегося в период перехода из начальной школы в пятый класс. Выделены основные показатели, позволяющие давать характеристику индивидуальных особенностей субъектной позиции учащегося. В статье дан обзор эмпирической типологии младших школьников и подростков как субъектов учебной деятельности. Описаны тенденции изменения субъектной позиции в учебной деятельности, происходящие в течение первого года после завершения начальной школы и перехода учащегося в пятый класс.

Введение

Исследования личности и ее генеза обладают неизменной актуальностью и практической значимостью. Динамичное изменение социальных реалий требует постоянного обновления и верификации имеющихся в науке данных. В современной психологии вырисовывается тенденция к рассмотрению генеза личности как процесса становления субъектности во все более расширяющейся и усложняющейся системе деятельностей и отношений (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, А.Н. Асмолов, Е.О. Смирнова, С.Ю. Мещерякова).

Особый интерес в обозначенном контексте приобретают вопросы личностного развития учащихся в период 9–11 лет, который сопряжен с двумя психологически значимыми событиями: переходом учащихся из начальной школы в 5 класс и переходом от младшего школьного к подростковому возрасту (Г.А. Цукерман, М.Р. Битянова, Т.В. Драгунова). В современной русскоязычной психологии установилось представление о том, что именно данный возрастной интервал остается одним из самых неопределенных и малоизученных. Ни в отечественной, ни в зарубежной психологии не существует общепринятой модели возрастной периодизации. Одни авторы рассматривают десятилетних детей в рамках младшего школьного (А.А. Люблинская, А.К. Маркова, Г.С. Абрамова, И.В. Шеститко, Л.А. Головей), а другие (Д.И. Фельдштейн, В.Э. Чудновский, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, В.Н. Поливанова) – уже в рамках подросткового возраста. Бывает и так, что интервал 9–11 лет оказывается, по образному выражению Г.А. Цукерман, «ничьей землей» в возрастной психологии [1]. Некоторые авторы говорят о необходимости рассматривать данный возрастной период – «предподростковый возраст» – как относительно самостоятельный, имеющий специфические задачи развития и характеризующийся качественными изменениями в личности и субъектности [1; 2, с. 123; 3; 4, с. 10].

Именно на границе «младший школьный возраст – отрочество» пересечение линий субъектогенеза и личностного развития становится наиболее очевидным и «осозаемым». К концу младшего школьного возраста в контексте учения как ведущей деятельности субъектность впервые «предстает» во всей полноте своих структуры и функций в виде *субъектной позиции учащегося (СПУ)* (в данной статье понятия субъект и субъектная позиция используются как синонимы – *Авт.*), сформированность которой обеспечивает столь значимое для дальнейшего развития умение учиться.

Исследования, проводимые в рамках системы развивающего обучения, свидетельствуют о том, что на границе младшего школьного и подросткового возрастов (9–12 лет) начинается переход от интер- к интрапсихической форме функционирования

субъектной позиции учащегося (В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман) [5, 6]. Однако в большинстве школ на постсоветском пространстве, в том числе и в Беларуси, данная система не является общепринятой. Возникает вопрос о том, в какой мере установленные закономерности оказываются действительно свойственными младшему школьному и подростковому возрасту [5, с. 15; 7, с. 70].

Критерии субъектной позиции учащегося

Вслед за признанными авторитетами в данной области (В.В. Давыдовым, Г.А. Цукерман, В.И. Слободчиковым) мы понимаем субъектную позицию учащегося как *интегративное образование*, обеспечивающее самостоятельное осуществление учения в рамках ее 1) смыслового (потребностно-мотивационного, или в широком смысле личностного) и 2) операционально-технического (познавательного, деятельностного) компонентов [8]. Несмотря на довольно большое число публикаций, посвященных вопросам становления СПУ, в данном проблемном поле остается немало белых пятен. Недостаточно изученными оказываются вопросы об особенностях личностной составляющей СПУ и взаимосвязи между учебной и внеучебной субъектностью на границе младшего школьного и подросткового возрастов¹ [1, с. 30].

Анализ имеющихся теоретических и эмпирических исследований СПУ показал, что чаще всего используются следующие *критерии субъектной позиции учащегося*: 1) *инициативность* (активность, самостоятельное побуждение к деятельности); 2) *надситуативность* (действие за пределами исключительно адаптивного уровня требований окружения); 3) *направленность на познание, самосовершенствование, саморазвитие*; 4) *осмысленность и рефлексивность* своих отношений, поступков, поведения и деятельности в целом; 5) *целостность жизнедеятельности*, отражающаяся в иерархической упорядоченности, соподчинении различных интересов (В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, В.И. Слободчиков, Б.А. Зельцман, Н.В. Рогалева, и др.) [8].

Актуальность обозначенной проблемы определила цель нашего исследования: изучить особенности изменений личностной составляющей СПУ в период перехода от младшего школьного к подростковому возрасту.

Методика исследования

В проведенном исследовании (2009–2012 гг.) были использованы три методики. *Клиническая беседа о школе* была направлена на выяснение представления учащихся о неотъемлемых атрибутах учения в школе (урокам, учителю, отметкам) и отношения ребенка к ним. С помощью *авторской экспериментальной ситуации «Волшебный магазин»* определялась субъективная значимость для ребенка учения в системе других занятий. Для этого мы предлагали учащимся из готового перечня умений и качеств, которые были распределены соответственно наиболее типичным и значимым занятиям младших школьников и подростков (учеба, общение с учителями, общение со сверстниками, хобби, хозяйственно-бытовая работа), выбрать пять умений, которые являются для них наиболее желанными и необходимыми, а также расположить предложенные занятия по степени значимости и мере своей успешности в них. Также мы использовали методику *экспертной оценки* педагогами особенностей психологического благополучия и субъектности учащихся. Выборка из 55 учащихся была обследована дважды: в конце четвертого и в конце пятого класса. Исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально.

¹ Далее, говоря о СПУ, мы будем подразумевать только ее личностную составляющую, так как изучение операционально-технической составляющей не входило в задачи нашего исследования.

Мы использовали *семь показателей*, позволяющих оценивать особенности СПУ на этапе младшего школьного и подросткового возрастов: «долженствование» (Д), «важность учебы» (ВУ), «внеучебная направленность» (ВН), «инициативность» (И); «надситуативная познавательная активность» (НА), «стремление к упрощению» (СУ), «негативное отношение к школе» (НО). Конкретные феноменологические характеристики поведения учащихся (содержание высказываний, эмоциональные реакции, действия и другие поведенческие характеристики) были соотнесены с перечисленными показателями СПУ² и оценены определенным баллом (от 0,5 до 3) в зависимости от их значимости в общей структуре показателя. В результате для каждого учащегося в четвертом и пятом классе были получены «сырые» суммарные баллы по семи показателям СПУ. Затем они были преобразованы в коэффициент, отражающий долю набранных баллов от максимально возможного числа. Далее эти результаты были приведены к «стандартной десятке»³.

Особенности субъектной позиции учащихся четвертых и пятых классов

Показатель «долженствование» (Д) отражает меру принятия ребенком необходимости и важности основных атрибутов школьного обучения (в том числе отметок, установленной школьной программы, взаимодействия с педагогом, опосредованного социальными ролями «учитель» – «ученик»). Мы рассматриваем долженствование как предпосылку, т.е. как то, что необходимо, но само по себе недостаточно для обеспечения субъектной позиции учащегося в ситуации школьного обучения.

Можно ожидать, что к концу младшего школьного возраста, а тем более в 5 классе, нормативным будет вариант безусловного принятия учебных атрибутов. Однако полученные нами данные свидетельствуют о весьма неблагоприятной ситуации. Так, например, среди четвероклассников был обнаружен один ребенок с нулевым значением по долженствованию. Еще 16,4% учащихся имеют результаты значительно ниже средних по выборке. Безусловное принятие основных атрибутов учебы было выявлено лишь у 14,5% респондентов.

На этапе 5 класса, как и по данным в предыдущем году, один ребенок характеризуется тотальным отсутствием долженствования, а еще 20% учащихся – крайне низким. К тому же доля детей с максимальным баллом по долженствованию в 5 классе снизилась до 3,6%. Единственным позитивным изменением в пятом классе оказалось увеличение числа детей с результатами, превышающими средние значения по выборке (27,3% учащихся).

Конечно же, долженствование может быть формальным, когда ребенок не отрицает необходимость учения в установленной форме, но при этом «живет» совсем другими проблемами. Для того, чтобы выявить в какой мере долженствование в отношении к учебе соотносится у учащихся с личностной значимостью учения, мы использовали показатель «важность учебы», отражающий то, в какой мере достижения в учебе являются значимыми для ребенка и насколько выражено у него стремление повысить свою учебную успешность.

² Внутренняя согласованность выделенных феноменологических проявлений внутри каждого из семи показателей СПУ была проверена с использованием программы «SPSS 13.0 for Windows» путем кластерного, факторного и корреляционного анализа данных.

³ За эмпирическую норму были приняты интервалы с 4-го по 7-й (z-показатель от -1δ до +1δ включительно). При «попадании» z-показателя во 2–3-й (от -2δ до -1δ) и в 8–9-й интервалы (от +1δ до +2δ) итоговое значение рассматривалось как существенное отличающиеся «вниз» или «вверх» от нормы, а при попадании в 1-й интервал (менее -2δ) и 10-й (более +2δ) интервалы – как в высшей степени существенное отклонение значений от средних величин выборки.

Сводные данные по всем показателям СПУ в четвертом и пятом классах приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Распределения респондентов в 4 и 5 классах по интервалам «стандартной десятки» на основе показателей СПУ (n = 55)

| Показатель | Класс | Минимальное значение по показателю, балл | Максимальное значение по показателю, балл | Интервал № 1, число детей / % | Интервал № 2–3, число детей / % | Интервал № 4–7, число детей / % | Интервал № 8–9, число детей / % | Интервал № 10, (число детей) / % |
|------------|-------|--|---|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| | | | | | | | | |
| Д | 4 | 0 | 100 | 3/5,4 | 6/10,9 | 37/67,3 | 9/16,4 | 0 |
| | 5 | 0 | 100 | 0 | 11/20 | 29/52,7 | 15/27,3 | 0 |
| ВУ | 4 | 12,5 | 93,75 | 1/1,8 | 10/18,2 | 32/58,2 | 12/21,8 | 0 |
| | 5 | 0 | 90 | 2/3,6 | 8/14,6 | 31/56,4 | 14/25,4 | 0 |
| ВН | 4 | 0 | 91,3 | 0 | 9/16,4 | 34/61,8 | 9/16,4 | 3/5,4 |
| | 5 | 2,78 | 88,89 | 0 | 8/14,6 | 39/70,9 | 5/9,1 | 3/5,4 |
| НО | 4 | 0 | 100 | 0 | 4/7,3 | 45/81,8 | 2/3,6 | 4/7,3 |
| | 5 | 0 | 100 | 0 | 8/14,6 | 41/74,6 | 3/5,4 | 3/5,4 |
| И | 4 | 0 | 89,29 | 0 | 5/9,1 | 42/76,3 | 4/7,3 | 4/7,3 |
| | 5 | 0 | 100 | 0 | 6/10,9 | 41/74,6 | 3/5,4 | 5/9,1 |
| НА | 4 | 0 | 63,64 | – | – | – | – | – |
| | 5 | 0 | 75 | – | – | – | – | – |
| СУ | 4 | 0 | 95,24 | 0 | 11/20 | 36/65,5 | 5/9,1 | 3/5,4 |
| | 5 | 11,76 | 91,18 | 0 | 12/21,8 | 37/67,4 | 4/7,3 | 2/3,6 |

Как и в случае долженствования, результаты по данному показателю свидетельствуют о существенном отличии реальной ситуации от нормативной. Несмотря на отсутствие нулевых значений, нижняя граница диапазона составляет всего 12,5 баллов. А верхняя граница диапазона индивидуальных значений не достигает возможного максимума. Это означает, что среди четвероклассников нет детей, для которых учеба была бы абсолютно неважной или же, напротив, являлась бы исключительно значимой. При этом один ребенок характеризуется чрезвычайно низкой важностью учебы, и еще 10 человек имеют значимо низкие результаты по данному показателю (в сумме 20%). И лишь чуть более пятой части из всех учащихся в конце младшего школьного возраста (21,8%) проявляют выраженный интерес к учебе.

Уже через год величина и минимального, и максимального индивидуального значения «ВУ» в выборке снижаются. Для одного из детей после перехода в 5 класс учеба вообще потеряла личностную значимость. При этом общее распределение значений

ВУ по интервалам стандартной десятки остается достаточно неравномерным с преобладанием значений ниже среднего по выборке. В то же время в 5 классе незначительно увеличивается (до 25,4%) доля учащихся с более высокими результатами. Оценивая сложившуюся ситуацию по 4 и 5 классам, можно констатировать следующий негативный факт: практически для четверти учащихся ни в период обучения в начальной школе, ни после перехода в пятый класс учеба не стала архиважной сферой жизни.

Безусловно, учение, будучи ведущей деятельностью младших школьников, не является их единственным занятием. Мера благополучия складывающейся ситуации во многом определяется тем, в каком соотношении с другими занятиями оказывается учение у конкретного ребенка, что может быть выявлено в значениях показателя «внеучебная направленность». В четвертом классе индивидуальные результаты учащихся составляют практически полный диапазон возможных значений. Нулевое значение по «ВН» было обнаружено только у 5,45% учащихся. А детей, проявляющих чрезвычайно выраженный интерес к внеучебным занятиям, выявлено не было. При этом распределение в целом смещено в сторону более высоких результатов. Это значит, что число детей, заметно отличающихся выраженной значимостью внеучебных занятий, больше чем количество детей, для которых различные кружки, спортивные секции и т.д. не являются центром сосредоточения их интересов. Всего же среди младших школьников 21,82% имеют внеучебные интересы, которые составляют действительно значимую для них сферу жизнедеятельности.

После перехода в 5 класс мы уже не обнаружили ни одного ребенка, который вообще не был бы заинтересован во внеучебных занятиях. Это в целом соответствует содержанию социальной ситуации развития в подростковом возрасте. Однако данный прирост весьма невелик (2,78 баллов), равно как и снижение максимального результата с 91,3 до 88, 89 баллов. Если рассматривать изменения, произошедшие после перехода в 5 класс, обнаруживается тенденция приближения основной части респондентов к среднему значению. При этом доля детей, которые проявили бы чрезвычайно выраженную внеучебную направленность, не изменилась.

Интересными представляются данные, полученные при анализе произошедших изменений в связке «ВУ – ВН». Позитивная тенденция (повышение «ВУ» и снижение / стабилизация «ВН») была выявлена у 31% учащихся. В то время как случаев снижения «ВУ» и повышения «ВН», что следует рассматривать как негативную тенденцию, оказалось больше (42%). Таким образом, полученные результаты говорят о том, что переход в 5 класс является своеобразным «перекрестком», когда ребенок может «выбрать» дорогу, уводящую или приближающую его к учебе. Данное утверждение еще более оттеняется результатами по показателю «негативное отношение к школе». И в 4, и в 5 классах можно встретить учащихся, у которых учение не вызывает никаких негативных переживаний, а также ребят, которые категорически не любят учиться. При этом в 4 классе нулевой результат «НО» был обнаружен у 7,3% учащихся. А вот выражено отрицательное отношение к школе (в том числе и один случай максимального возможного балла) было зафиксировано у 12,7%.

В 5 классе общее распределение учащихся по интервалам стандартной десятки существенно не меняется. Из числа произошедших изменений отметим, что в 5 классе был обнаружен всего один случай нулевого значения «НО» на фоне незначительного увеличения доли детей с выражено низкими значениями (14,5%). А также сохранение одного случая максимального возможного балла по «НО» при небольшом снижении учащихся с выражено отрицательным отношением до 11%. В целом же, мы опять вынуждены констатировать весьма неблагоприятный факт: значительная доля учащихся испытывает достаточно выраженные негативные эмоции по отношению к школьной действительности.

Инициативность в преобразовании окружающей действительности и самого себя традиционно рассматривается в числе основных проявлений СПУ. В нашем исследовании показатель «инициативность» отражал желание ребенка произвести изменения в существующей школьной практике. Нулевое значение показателя обозначает убежденность ребенка в том, что «в школе ничего менять не надо». Соответственно, чем большее число баллов набирал ребенок по данному показателю, тем более многочисленными и масштабными были предлагаемые им изменения (независимо от того, были ли эти изменения связаны с упрощением или усложнением учебы).

Результаты нашего исследования свидетельствуют, что в конце младшего школьного возраста можно наблюдать случаи тотальной пассивности (два ребенка в нашей выборке). Однако с учетом среднего значения по выборке, данные учащиеся попали в третий интервал стандартной десятки, смешавшись с теми детьми, которые набрали по 3,57 баллов от 100 возможных по данному показателю. Также среди четвероклассников есть небольшая группа детей (14,6%), проявивших в процессе беседы значимо высокую инициативность. Однако максимально возможного балла по инициативности не набрал ни один ребенок.

Если обратиться к описанию учащихся пятых классов, то в целом мы обнаружили аналогичную картину. При сохранении вариантов полного отсутствия активности (3,6 % пятиклассников) после перехода в пятый класс был обнаружен один случай проявления максимально возможного стремления к преобразованию школьной реальности. В целом же можно констатировать достаточно широкий разброс результатов, что свидетельствует о высокой индивидуальной вариативности меры инициативности учащихся, как и на этапе окончания обучения в начальной школе, так и к концу пятого класса. Отметим также, что для оценки меры субъектности ребенка важно не только, и не столько наличие инициативности, сколько ее направленность, которая отражалась в результатах по следующим показателям.

Показатель «*надситуативная познавательная активность*» учащихся соотносился с наличием у ребенка желания усложнять учебный процесс, готовностью расширять учебную программу, продлевать или вводить дополнительные уроки из числа основных школьных дисциплин (математики, русского, белорусского, иностранного языков). Следует особо подчеркнуть, что полученные результаты по показателю «НА» и в четвертом, и в пятом классах кардинально отличаются от результатов по всем остальным показателям. Например, при максимальном индивидуальном значении в 63,64 балла более чем у половины четвероклассников было обнаружено полное отсутствие проявлений надситуативности (29 учащихся). И только четверо ребят набрали более половины от 100 возможных баллов. Среди пятиклассников ситуация оказывается еще менее позитивной: доля учащихся с нулевыми значениями составляет уже более половины (54,6% выборки), а максимальное индивидуальное значение снижается до 54,5 баллов. При этом среди пятиклассников только один ребенок набрал более половины возможных баллов и еще один ровно половину.

Явное преобладание низких значений и существенное отличие распределения данных от равномерного делает нецелесообразным применение метода «стандартной десятки». Условно говоря, если в отношении общей активности для того, чтобы дифференцировать учащихся мы нуждались в достаточно дробной «величине», то по «НА» всех учащихся можно разделить на три больших категории: «не проявляющие НА», «проявляющие элементы НА», «учащиеся с выраженной НА». С учетом того, что надситуативность является важнейшим показателем субъектной позиции учащегося, обнаруженный факт может быть расценен как проявление крайне неблагоприятной тенденции личностного развития учащихся.

Противоположным к «НА» является показатель «*стремление к упрощению*», который характеризует желание облегчить школьную нагрузку, например, отменить или упростить уроки, убрать отметки, проявление симпатии к педагогам, которые завышают отметки. В числе позитивных моментов можно указать тот факт, что максимальное значение по выборке среди четвероклассников меньше абсолютно возможного (хотя и составляет 95,24 балла). Это означает, что, среди учеников четвертых классов есть те, кого учебная нагрузка полностью устраивает (7,3% учащихся). Однако общая картина опять же вызывает тревогу: у пятой части четвероклассников значения СУ оказались равными или превышающими половину возможных баллов. Из восьми случаев значимо высокого СУ, пять располагаются в пределах 8-ого и 9-ого интервала «стандартной десятки». И еще три – в пределах 10-го интервала, т.е. являются проявлениями выраженного стремления к упрощению.

К сожалению, уже через год ситуация еще более усугубляется: стремление к упрощению учебы в той или иной мере проявляют уже все обследованные дети. На этом фоне снижение общего числа детей с выраженным желанием упростить школьное обучение на единицу является незначимым.

Проведенный выше анализ позволил получить некоторую обобщенную картину особенностей СПУ в младшем школьном и младшем подростковом возрасте. Однако аналитический подход не позволяет отразить субъектности во всей ее целостности и полноте взаимосвязей между ее компонентами. Поэтому следующим шагом в осмыслении полученных данных стало выделение возможных типов СПУ.

Индивидуально-типологические особенности субъектности младших школьников и младших подростков

Нормативный вариант субъектности, выделенный на основании теоретического анализа, предполагает сочетание высоких результатов по показателям «Д», «И», «НА» с отсутствием или незначительной выраженностью «СУ» и «НО». При этом результаты по показателю «ВУ» должны быть высокими, независимо от соотношения с «ВН». Чтобы облегчить восприятие этой модели, обратимся к обобщенному портрету учащегося, соответствующего описанным требованиям. Перед нами ребенок, который признает важность учения и любит учиться. Он критично оценивает происходящие в школе события, но не испытывает устойчивых отрицательных переживаний. Он активен и был бы рад внести преобразования в школьную жизнь, чтобы усилить ее «кпд», например, добавить дополнительные уроки или новые учебные занятия познавательной направленности, сделать так, чтобы в течение года не было неожиданных смен педагогов. Учеба для такого ребенка является значимой сферой жизни, через призму которой он воспринимает и оценивает самого себя, при этом он может иметь и другие интересы, но не в ущерб учению.

Теперь обратимся к рассмотрению реального положения дел. Полученный в исследовании массив данных был подвергнут кластерному и факторному анализу. В результате было выделено пять наиболее «рельефных» вариантов сочетания различных характеристик субъектности на границе младшего школьного и подросткового возрастов.

Группу наиболее неблагополучных индивидуально-типологических вариантов субъектности составили два типа: «*Активные негативисты*» и «*пассивные негативисты*». Их общими характеристиками является выраженное эмоционально-отрицательное отношение к учебе в целом и отдельным сторонам школьной жизни в частности. Эти дети не имеют личностного смысла учения и учатся потому, что «заставляют» и «другого варианта нет». При этом они подвергают сомнению и важность школьного обучения в целом, и значимость отдельных его атрибутов. Степень выраженности внеучебной направленности у детей данных типов может быть разной, однако в любом случае

внеучебные занятия оказываются для них значительно интереснее и важнее, чем учеба. Характеризуясь общим стремлением к упрощению учебы, два данных типа различаются мерой выраженности переживаний и готовности воплотить свое отношение в определенные действия (отменить уроки, удлинить каникулы, реформировать систему оценивания или вообще отменить отметки и т.д.).

У представителей типа *«Исполнитель роли ученика»* можно наблюдать принятие необходимости основных школьных атрибутов. Однако это принятие не является до конца осмысленным и присвоенным, а выступает скорее как знакомое «надо». В результате этого в конкретных ситуациях объективное «надо» вступает в противоречие с личным «хочу», что объясняет смешанное, но с преобладанием положительного отношение к школе. Учение для детей с этим типом СПУ обладает определенной субъективной важностью, что при этом «не мешает» иметь и другие интересы, которые порой оказываются даже более значимыми. Такое отношение можно отразить следующим высказыванием одного из наших респондентов: «Мне, конечно же, очень нравится хоккей ...но и про учебу не надо забывать». У этих детей обнаруживается определенная инициативность в отношении школьной жизни, однако особых стремлений к надситуативной познавательной активности не наблюдается.

Четвертый из выделенных нами типов получил название *«Золотой ученик»*, т.к. представляет собой в определенном смысле наиболее «удобный» для педагогов вариант субъектности. Основными его характеристиками являются: тотально положительное отношение не только к познавательной деятельности, но и к учению в том виде, в каком оно представлено в конкретной школе, а также долженствование в отношении основных учебных моментов. При этом выраженность остальных показателей субъектности может быть различной, оставаясь в пределах сохранения логической согласованности с обозначенными характеристиками.

Последний тип субъектности был обозначен нами как *«Размышляющие ученики»*. Ключевыми характеристиками данного типа являются: принятие необходимости основных учебных атрибутов и оценка субъективной важности учения в контексте различных обстоятельств жизни ребенка. А также выраженная инициативность и надситуативная познавательная активность. При этом дети с данным типом СПУ могут быть достаточно критичны к школьной системе, и могут даже негативно относиться к ее отдельным аспектам.

Можно предположить, что выявленные типы не охватывают всех возможных вариантов СПУ на границе младшего школьного и подросткового возрастов. Однако в обследованной выборке иных четко обозначенных устойчивых сочетаний показателей СПУ выявлено не было.

Тенденции личностного развития в условиях перехода из начальной школы в пятый класс

Для оценки динамики СПУ при переходе из четвертого в пятый класс рассчитывалась разница индивидуальных результатов респондентов по семи показателям субъектности. Эти различия анализировались по степени выраженности и направлению. Сводные данные приведены в таблице 2.

Первое, что привлекает внимание, – это незначительная доля нулевых сдвигов по большинству показателей. Самым инвариантным к переходу оказался показатель «надситуативная познавательная активность». Число нулевых сдвигов по нему составило 29,1% и оказалось значительно превышающим количество таковых сдвигов по другим показателям. Еще по трем показателям («долженствование», «важность учебы» и «негативное отношение к школе») было обнаружено не более двух случаев сохранения абсолютно одинакового значения до и после перехода.

Однако можем ли мы говорить о том, что произошедшие изменения были существенными? Как видно из данных, представленных в таблице 2, в процессе перехода диапазон величины сдвигов был довольно широким (от 0 до 65,48 баллов). В тоже время по таким показателям, как «И», «НО», «СУ», более половины произошедших сдвигов были несущественными⁴. По показателям «ВН», «ВУ» и «НА» доля несущественных сдвигов составила чуть больше трети от числа всех изменений. И только по двум показателям («Д» и «НА») мы обнаружили достаточно большое число кардинальных изменений в субъектной позиции (на более чем 50 баллов). Анализ направленности изменений показал, что по большинству показателей «долженствование», «важность учебы», «надситуативная активность», и «негативное отношение к школе» преобладают сдвиги в сторону удаления от нормативной модели субъектности⁵.

С учетом всех аспектов проведенного нами анализа, которые не могут быть в полной мере представлены в рамках данной статьи, можно заключить: переход из начальной школы в пятый класс является кризисным периодом субъектогенеза. Наиболее опасными можно назвать две тенденции. Первая проявляется в том, что ученики, не ставшие подлинными субъектами учебной деятельности к концу четвертого класса, в пятом классе еще более отдаляются от нормативной модели. Вторая тенденция заключается в том, что дети, которые в 4 классе характеризовались позитивным сочетанием показателей субъектности, после перехода в среднюю школу обнаруживают снижение уровня проявлений субъектности, хотя в целом и сохраняют статус субъекта.

Полученные результаты актуализируют еще одну задачу – поиск предикторов успешного и неуспешного перехода учащихся в среднюю школу и их дальнейшего личностного развития в 5 классе.

Таблица 2 – Изменения субъектности после перехода учащихся из 4 в 5 класс (n = 55)

| Показатель | | Нулевые сдвиги, число детей / % | Увеличение значений, число детей / % | Снижение значений число детей / % | Всего сдвигов число детей / % | Сдвиги в пределах 15 баллов, число детей / % выборки / % всех сдвигов | Сдвиги, превышающие 50 баллов, число детей / % выборки / % всех сдвигов |
|------------|----|------------------------------------|---|--------------------------------------|----------------------------------|--|--|
| | Д | 2/3,6 | 10/18,2 | 43/78,2 | 53 / 96,4 | 22/40/41,5 | 10/18,2/18,9 |
| | ВУ | 2/3,6 | 19/34,5 | 34/61,8 | 53/96,4 | 19/34,5/35,9 | 7/12,7/13,2 |
| | ВН | 0 | 25/45,4 | 30/54,5 | 55/100 | 24/43,6/43,6 | 7/12,7/12,7 |
| | НО | 1/1,8 | 38/69,2 | 16/29,1 | 54/98,2 | 34/61,8/63 | 4/7,3/7,4 |

⁴ В качестве несущественных мы рассматривали сдвиги, которые не превышали 15 баллов.

⁵ Изменения по показателю «ВН» не интерпретировалось в данном случае, т.к. увеличение или снижение внеучебной направленности не может быть однозначно оценено как позитивное или негативное без учета величины начальных и итоговых результатов, а также вне сочетания с изменениями величины «ВУ».

Продолжение таблицы 2

| | | | | | | | |
|--|----|---------|---------|---------|---------|--------------|--------------|
| | И | 0 | 28/50,9 | 27/49,1 | 55/100 | 37/67,3/67,3 | 1/1,82/1,82 |
| | НА | 16/29,1 | 15/27,3 | 23/41,8 | 38/69,1 | 13/23,6/34,2 | 10/18,2/26,3 |
| | СУ | 0 | 38/69,1 | 17/30,9 | 55/100 | 31/56,4/56,4 | 6/10,9/10,9 |

Предикторы благополучного и неблагоприятного вариантов перехода учащихся из начальной школы в 5 класс

Для определения предикторов благополучного и неблагоприятного вариантов освоения учащимися новой социальной ситуации развития после перехода в 5 класс, были выделены две диаметрально противоположные группы пятиклассников, которые по результатам экспериментального исследования и экспертной оценки педагогов: 1) не имеют существенных проблем с психологической и педагогической точки зрения и могут быть признаны успешными учащимися, 2) имеют очевидное психологическое неблагополучие в учебной и личностной сфере. Далее результаты, полученные по семи показателям субъектности учащихся, были распределены в соответствии с тем, к какому интервалу стандартной десятки они относились: низкий уровень (ниже эмпирической нормы: интервалы 1–3), средние (эмпирическая норма: интервалы 3–7), высокий уровень (выше эмпирической нормы: интервалы 8–9).

Затем были установлены те *особенности субъектной позиции на этапе обучения в 4 классе*, которые значимо коррелируют с успешностью или неуспешностью перехода учащихся в 5 класс⁶. Таким образом, были установлены следующие *предикторы неблагоприятного* варианта перехода учащихся в пятый класс: непринятие основных учебных атрибутов; отсутствие субъективной значимости учения в сочетании с выраженной внеучебной направленностью; а также устойчивое негативное отношение к школе, которое взаимосвязано со стремлениями к упрощающим преобразованиям школьной жизни. К числу *предикторов благополучного* варианта перехода учащихся в 5 класс можно отнести следующие: полное принятие необходимости всех атрибутов учения; отсутствие стремления к упрощению или же наличие желания лишь незначительно упростить отдельные моменты учебы; отсутствие негативного отношения к учению и к школе в целом во взаимосвязи с приоритетностью учения по отношению к внеучебным занятиям.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Становление субъектности в учебной деятельности, представляющее важнейшую линию личностного развития младших школьников и подростков, может быть описано рядом теоретически обоснованных и эмпирически апробированных показателей: долженствование (принятие основных атрибутов учения), личностная значимость учения, внеучебная направленность, инициативность, надситуативная познавательная активность, стремление к упрощению учебы, эмоциональное отношение к школе.

2. Субъектная позиция в учении на границе младшего школьного и подросткового возрастов представлена различными вариантами, начиная от случаев тотальной несформированности и до практически полного соответствия нормативной модели СПУ. При этом СПУ у значительной доли детей обследованной выборки и на этапе окончания начальной школы, и после перехода в пятый класс существенно отличается от нормативной модели.

⁶ Мы рассматривали двухсторонние корреляции, значимые на уровне 0,01 и 0,05.

3. Период перехода из 4 в 5 класс у части респондентов обнаруживает негативные тенденции субъектогенеза.

4. Особенности субъектной позиции учащегося (принятия основных атрибутов учебной деятельности, переживания важности учения и внеучебной направленности, стремления к упрощению, особенности эмоционального отношения к школе) могут рассматриваться в качестве предикторов успешности перехода младших школьников в 5 класс и освоения ими новой социальной ситуации развития.

5. Обнаруженные тенденции личностного развития подтверждают важность и актуальность раннего выявления учащихся группы психолого-педагогического риска, своевременной профилактической работы, а также психолого-педагогического сопровождения учащихся в период перехода из начальной в среднюю школу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Цукерман, Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: ничья земля в возрастной психологии / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 17–31.

2. Кисова, В.В. Практикум по специальной психологии / В.В. Кисова, И.А. Конева. – СПб. : Речь, 2006 г. – 352 с.

3. Методические материалы по психолого-педагогическому обеспечению процесса адаптации учащихся 5-х классов в средней школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.proshkolu.ru/user/natsik1805/file/1128232/download>.

4. Шемшурин, А.А. Развитие рефлексивных способностей младших подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / А.А. Шемшурин ; Моск. гор. психол.-пед. ин-т. – М., 2005. – 22 с.

5. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов [и др.] // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.

6. Слободчиков, В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.

7. Цукерман, Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68–81.

8. Марченко, Е.Е. Структурно-функциональный анализ субъектной позиции учащегося / Е.Е. Марченко // Актуальные проблемы прикладной социальной психологии : сб. докладов I Междунар. науч.-практ. конф., СПб., 27–28 дек. 2011 г. – СПб., 2012. – С. 145–147.

Marchenko E.E., Birukevich E.A. Personality Development during Pupil's Moving up from the Primary School to the Secondary School

The article deals with the empirical research on the dynamics of a pupil's subjective position in study on the border of primary school age and adolescence. The subjective development is considered as connected with the process of personality development. The system of quality indicators of subjective position in studying process is described. The typological analysis of students as subjects of studying process is presented. The interconnection between the characteristics of subjective position in studying and the success of pupil's moving up from the primary to the secondary school are investigated.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 14.08.2012

УДК 37.015.3

Ю.М. Бурец**ТИПОЛОГИЯ КРЕАТИВНЫХ ЛИЧНОСТЕЙ
СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В статье представлены различные подходы к понятию креативность, а также результаты исследования креативности у студентов творческих профессий. Для сравнения взяты две контрольные группы (инженеры и педагоги), чьи результаты также представлены в данной статье. На основании классификации типов мышления по Дж. Брунеру проводится сравнительный анализ между группами. Для измерения креативности выбран новый тест К. Венкера «Насколько вы креативны?». Он дает характеристику восьми типам креативов. В статье представлены средние показатели по трем группам и различия в выраженности типов креативов по U-критерию Манна–Уитни. В результате проведенного исследования выявлены типы креативов разных специальностей и преимущества студентов творческих профессий по сравнению с педагогами и инженерами.

Введение

Разнообразие трактовок понятия «креативность» берёт своё начало от возвышенного и необычного и уходит к самому заурядному. Как бы не трактовалось данное понятие, учёным всегда было интересно: какими качествами обладает творческий человек, что является началом креативности и на чём она базируется [1]. История понятия «креативность» зарождается в исследованиях Платона, который указывал на присутствие таинственных Муз, именно они, по его словам, приносят творцу вдохновение. С прагматических позиций подходил к творчеству Э. де Боно, который огромное внимание уделял его развитию, а именно механизмам творческого мышления. З. Фрейд, работающий в психодинамическом подходе к изучению креативности, основывался на идее, что творчество рождается вследствие напряжённости между осознанной реальностью и неосознанными побуждениями. Учёный предполагал, что творчество писателей и художников есть отзвук их неосознанных желаний, выраженных в общественно приемлемой форме. Затем последовал психометрический подход, в рамках которого Дж. Гилфорд предложил изучать творчество, привлекая в психологическую лабораторию обычных испытуемых, применяя психометрические тесты. Одним из таких тестов был тест на «Необычное использование предметов», в котором испытуемым предлагалось придумать как можно больше вариантов применения обычных предметов. Впоследствии Э. Торранс, основываясь на теоретической модели креативности Дж. Гилфорда, разработал «Тесты Э. Торранса на творческое мышление». Чётко разделяя творчество и интеллект, М. Воллах и Н. Коган в своей концепции отошли от жёстких лимитов времени для выполнения тестов. Тестируя интеллект и креативность у учащихся 11–12 лет, они выявили четыре группы детей с разными уровнями креативности и интеллекта. Иную точку зрения высказывают учёные о том, что творчество включено в другие процессы и должно быть предметом изучения не одной, а многих дисциплин. Этих взглядов придерживаются Р. Финке, С. Смит и др.

Исторические факты создания подходов, теорий, концепций в рамках развития креативности говорят об их неограниченном количестве. Однако точка зрения на развитие креативности и сам процесс создания творческого продукта зависит от того, в каком подходе работает тот или иной исследователь. Исследования, посвященные изучению креативности, в конечном счете, делятся на два направления.

Научный руководитель – А.П. Лобанов, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка

Первое направление включает концепции креативности как универсальной познавательной творческой способности. Представители «познавательного» направления исследуют взаимосвязи между креативностью, интеллектом, когнитивными способностями и реальными достижениями. Наиболее яркими представителями данного направления являются Дж. Гилфорд, Э. Торренс, А.Я. Пономарев, С. Медник. Их работы рассматривают влияние интеллектуальных познавательных характеристик личности на способность продуцировать новые идеи. Другое направление изучает креативность с позиции своеобразия особенностей личности креативов. Многие экспериментальные исследования посвящены созданию «портрета творческой личности», выявлению присущих ей характеристик, определению личностных, мотивационных и социокультурных коррелятов креативности. Наиболее яркими представителями этого направления являются Ф. Баррон, А. Маслоу, Д.Б. Богоявленская.

Мы рассматриваем креативность как способность к творчеству. Т. Любарт и Р. Стернберг установили, что творческим людям свойственно получать удовольствие от новых идей, понятий и возможностей. Они интересуются истиной, красотой и формой, склонны к риску. Т. Тардив и Р. Стернберг характеризуют творческих людей как открытых для нового опыта, которые на основе существующего знания предлагают новые идеи [2]. Одной из современных и заслуживающих внимания, на наш взгляд, является теория инвестирования Р. Стернберга. В ней Т. Любарт и Р. Стернберг считают креативным такого человека, который стремится и способен «покупать идеи по низкой цене, а продавать по высокой». По Р. Стернбергу, творческие проявления детерминируются шестью основными взаимосвязанными между собой факторами. А именно: интеллектуальные способности, знания, стили мышления, личностные характеристики, мотивация и среда (окружение). Учёный указывает на три вида интеллектуальных способностей, благодаря которым, по его мнению, и возможен процесс творчества. Итак, творческий человек, обладая синтетической способностью видит проблемы в новом свете и избегает привычного способа мышления.

Аналитическая способность заключается в том, чтобы увидеть и оценить, какие идеи являются перспективными и стоят того, чтобы за них браться и разрабатывать их. Две предыдущие способности не имели бы смысла без практической – контекстуальной способности: именно она отвечает за умение убедить людей в ценности идеи, иными словами, успешно продать творческую идею другим. Рассматривая второй фактор – знания, Р. Стернберг говорит о том, что человек, работающий в определённой области, должен иметь достаточно знаний о своём поле деятельности. В противном случае нельзя двигаться за пределы поля, если неизвестно, где они находятся. Если говорить о стилях мышления, то здесь авторы указывают на законодательный стиль. Именно данный стиль характеризует человека как выбирающего что-то новое, способного и умеющего думать по-новому, создавая свои собственные принципы и законы движения мысли. Относя к факторам личностные качества, авторы включают сюда: готовность преодолевать препятствия, умение принять на себя разумный риск, терпеть неопределённость и самозффективность. Р. Стернберг в перечислении факторов описывает внутренний побудительный мотив, который предполагает любовь к работе, которую выполняешь, сосредоточенность на данном занятии, а не на возможном вознаграждении. Автор также подчёркивает необходимость окружающей среды, которая поддерживает и награждает творческие идеи (можно иметь все необходимые внутренние ресурсы для творческого мышления, но без поддержки среды эти способности могут никогда и не проявиться). Автор предполагает, что креативность – это способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, внутренняя мотивация, толерантность к неопределённости, готовность противостоять мнению окружающих. О сочетании компонентов исследователь высказывает гипотезу о том, что творчество есть нечто большее,

чем просто совокупность личностных уровней, достигнутых при функционировании каждого из них. Некоторые обладают пороговым эффектом (к примеру, знания). Независимо от уровней, достигнутых другими компонентами, творчество в области, о которой человек знает мало, просто невозможно. Вышеуказанные компоненты также могут компенсировать друг друга, в случае когда сила какого-то одного компонента (мотивации) компенсирует слабость другого (среды). Компоненты, взаимодействуя между собой (к примеру, интеллект и мотивация) могут привести к нелинейному увеличению эффекта. Другими словами, креативность высокомотивированного и интеллектуально-го человека всегда будет выше креативности высокомотивированного с низким интеллектом. В сущности, данная теория сводится к тому, что отдельные компоненты, отвечающие за творческий процесс, взаимодействуют между собой и дополняют друг друга, однако их взаимодействие не сводится к влиянию какого-либо одного из них в отдельности. Мотивация может компенсировать отсутствие творческой среды, а интеллект, взаимодействуя с мотивацией, значительно повышает уровень креативности. Следует отметить, что в данной теории интеллектуальная способность является системообразующим фактором конструкта креативность [3].

Организация исследования

В проведённом нами исследовании приняли участие 624 испытуемых двух контрольных и экспериментальной выборки. Контрольные выборки составили 483 студента, которые обучаются в УО «Барановичский государственный университет» (педагогический и инженерный факультет). В экспериментальную группу вошел 141 студент, обучающийся в УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (факультет музыкального искусства). Выбор контингента испытуемых обусловлен классификацией типов мышления Дж. Брунера [4]. Студенты творческих профессий имеют, по определению, художественный тип мышления; наиболее близки им по складу ума педагоги с гуманитарным типом мышления; противостоит художественному типу оперантное мышление студентов-инженеров. Креативность мы диагностировали при помощи теста К. Венкера «Насколько Вы креативны?» [5]. Диагностический инструмент был разработан под руководством профессора К. Венкера, основателя «Инновационной мастерской» в Мюнхене. Эта методика выявляет сильные стороны личности и тип творческой натуры, а также творческий профиль испытуемого [6]. Она дифференцирует личности по следующим типам креативности: любители открытий (А), критически мыслящие (В), стратегически мыслящие (С), аналитически мыслящие (D), усердные (Е), нуджающиеся в гармонии (F), любознательные (G), чувственные (H).

Результаты и их обсуждение

На основании средних показателей креативности трёх групп можно утверждать следующее. По шести шкалам из восьми преобладают студенты, обучающиеся в Университете культуры. В ($m_1 = 22,66$), С ($m_1 = 22,23$), D ($m_1 = 22,11$), F ($m_1 = 23,04$), G ($m_1 = 21,87$) и H ($m_1 = 23,65$). Их можно характеризовать как личностей, которые на базе известной информации создают новые построения. Обладают силой воображения, которая помогает им распознать существенное и общепризнанное и выводить на этой основе нетривиальные идеи. Типы любители открытий ($m_3 = 20,84$) и усердные ($m_3 = 19,94$) более выражены у студентов, получающих инженерное образование. Другими словами, инженеров привлекают изобретения, они уверены в себе, способны принять риск и инноватику, так как видят в этом стимул для дальнейшего профессионального развития. У педагогов доминирования типов креативности не выявлено.

Таблица – Показатели различий в трёх группах студентов разных специальностей (по U-критерию Манна–Уитни)

| | Среднее значение (m) | | | U-критерий Манна–Уитни | | |
|---|----------------------|-------|-------|------------------------|----------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 1–2 | 1–3 | 2–3 |
| A | 20,47 | 20,62 | 20,84 | 0,599 | 0,485 | 0,774 |
| B | 22,66 | 21,62 | 21,96 | 0,001*** | 0,082 | 0,05* |
| C | 22,33 | 20,25 | 21,32 | 0,001*** | 0,002** | 0,001*** |
| D | 22,11 | 20,21 | 21,13 | 0,001*** | 0,003** | 0,01** |
| E | 19,70 | 17,95 | 19,94 | 0,001*** | 0,335 | 0,001*** |
| F | 23,04 | 21,96 | 21,82 | 0,001*** | 0,001*** | 0,764 |
| G | 21,87 | 20,14 | 21,18 | 0,001*** | 0,050* | 0,001*** |
| H | 23,65 | 22,13 | 22,30 | 0,001*** | 0,001*** | 0,152 |

Примечание: * – 0,05; ** – 0,01; *** – 0,001; 1 – студенты творческих профессий, 2 – педагоги, 3 – инженеры.

Различия в выраженности типов креативов мы определяли при помощи U-критерия Манна–Уитни (программа SPSS v.13.0). Интерпретация данных была произведена с помощью учебного пособия А.Д. Наследова, которое позволяет организовать и обработать данные с помощью математических методов [7].

Между студентами творческих специальностей и педагогами статистически значимые различия были обнаружены по всем шкалам, за исключением шкалы А ($U = 17064,5$ при $p < 0,001$). Другими словами, студенты творческих специальностей в большей мере, чем педагоги, обладают критическим и стратегическим мышлением В ($U = 13228,5$ при $p < 0,001$), С ($U = 10891$ при $p < 0,001$) и способны создавать собственные ценности и масштабные оценки. У них ярче сила воображения. Они быстрее, чем педагоги, распознают существенное и выводят из этого новые идеи, открыты для нового опыта. Являются более усердными и нуждающимися в гармонии. У них ярче проявляется любознательность и чувственность.

Между студентами творческих специальностей и инженерами статистически значимые различия были обнаружены по шкалам С ($U = 13328$ при $p < 0,01$); D ($U = 13435$ при $p < 0,01$); F ($U = 12704$ при $p < 0,001$); G ($U = 14451$ при $p < 0,05$); H ($U = 12277,5$ при $p < 0,001$). Студенты творческих специальностей в большей степени способны к абстрагированию. Они могут создавать новые построения на базе известной информации. Обладают силой воображения, которая помогает им распознать существенное и общепризнанное, и способностью находить решения для сложных проблем и взаимосвязей. В большей степени нуждаются в комфортной рабочей обстановке. Для них важно, чтобы рабочая обстановка соответствовала уникальности их личности. Они не нуждаются в стимулах извне. Студенты экспериментальной группы в большей степени, чем инженеры, способны чувствовать и понимать красивое и возвышенное. Их творческое начало базируется на способности к чувственному восприятию. Им присущи потенциал, терпение и острота мысли, необходимые для логического мышления. С детства такими людьми движет интерес и любопытство, рождающиеся сами по себе. И самое главное, на чём базируется их творческое начало, – это способность чувствовать и понимать красоту. Чувство прекрасного и вкуса, тонкость и сила воображения позволяют им создавать произведения выразительных и чувственных форм. Они могут стать писателями, поэтами, музыкантами.

Полученный результат согласуется с данными исследований Р. Стернберга и Т. Любарта. Такой тип креативной личности присущ писателям, поэтам, режиссёрам,

композиторам и музыкантам, каковыми и являются студенты, обучающиеся в Университете культуры. Статистически значимых различий по шкалам D и C выявлено не было.

Из восьми типов креативных личностей различия между инженерами и педагогами оказались статистически значимыми по 5-ти шкалам: B ($U = 25544$ при $p < 0,05$), C ($U = 24108$ при $p < 0,001$); D ($U = 24427,5$ при $p < 0,01$), E ($U = 21776$ при $p < 0,001$); G ($U = 23435,5$ при $p < 0,001$) Так, педагоги в большей степени, чем инженеры, зависят от приятной рабочей обстановки: чем она комфортней, тем больше она их стимулирует. У них ярче сила воображения, они в большей степени проявляют интерес и любопытство к происходящему. По таким качествам, как усердность, выносливость и чувство долга, преобладают инженеры. Показатели вполне соотносятся с предыдущими данными, поскольку тип усердные (E) выявляет работающих и целеустремлённых личностей, которые исполнены чувством долга. Такие черты креативной личности чаще всего встречаются у специалистов технических профессий и учёных. Видимо, несмотря на устоявшиеся нормы и правила, эта группа способна на изобретение нового, на создание собственных ценностей и масштабных оценок. Преобладание данного типа креативности присуще тем, кто способен уверенно смотреть в будущее. На наш взгляд, это объясняется тем, что профессия инженера является исполнительской, с особым видом творчества. Статистически значимых различий по шкалам D и B выявлено не было. При этом инженеры более уверены в себе и в большей степени обладают способностью к чувственному восприятию.

Заключение

В результате проведённого исследования, которое позволило сравнить студентов творческих профессий с педагогами и инженерами по выраженности типов креативности, можно сделать следующие выводы:

1. У студентов творческих профессий выявлено шесть типов креативности: 1) критически мыслящие; 2) стратегически мыслящие; 3) аналитически мыслящие; 4) нуждающиеся в гармонии; 5) любознательные и 6) чувственные. У студентов, обучающихся на инженерном факультете, определено два типа креативности: 1) любители открытий и 2) усердные.

2. По сравнению с педагогами и инженерами преимуществами студентов, обучающихся творческим специальностям, является стратегический склад мышления, умение порождать новые идеи и любознательность. Они открыты для нового опыта, их творческая продуктивность зависит от комфортной рабочей обстановки.

Результаты исследования представляют непосредственный интерес для психологов и педагогов в сфере образования, а также непосредственно для студентов творческих профессий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Негус, К. Креативность. Коммуникация и культурные ценности / К. Негус, М. Пикеринг ; пер. с англ. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2011. – 300 с.
2. Кун, Д. Основы психологии: Все тайны поведения человека / Д. Кун. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 724 с.
3. Стернберг, Р. Инвестиционная теория креативности / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 2. – С. 144–158.
4. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.
5. Венкер, К. Насколько Вы креативны? / К. Венкер // Deutschland. – № 5. – С. 64–66.

6. Лобанов, А.П. Психология интеллекта и когнитивных стилей : учеб. пособие / А.П. Лобанов. – Минск : Агентство Владимира Гревцова, 2008. – 296 с.

7. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие / А.Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.

Burets J.M. The Typology of Creative Personalities of Students of Different Specialties

The article presents some approaches to the concept of creativity, as well as the results of the studying of creativity in students of creative professions. There is the comparative analysis of two control groups (engineers and teachers) and the results are also presented in this article. The comparative analysis of two groups is based on the Bruner's classification of types of thinking. To select a dimension of creativity a new test by Venker «How creative you are?» was chosen . It gives a description of eight types of creativities. The article presents the average results for three groups and the differences in the expression of types of creativity based on the U- criteria of Mann-Whitney. As the result, some types of creativities of different specialties are identified and the advantages of students of creative professions in comparison with educators and engineers.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 12.06.2013

УДК 316.6-053.4

*Н.В. Козырева***СТИГМАТИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ В ГРУППЕ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Данная статья посвящена рассмотрению феномена стигматизации среди детей в группе старшего дошкольного возраста. В статье обращается внимание на предпосылки стигматизации: наличие в группе высокого уровня фрустрации и агрессии, а также ребенка со стигмой. Рассматриваются три ролевые позиции в процессе стигматизации: стигматизирующие, стигматизируемые и наблюдатели. Утверждается, что данные группы обладают определенными личностными чертами. Стигматизирующие дети фрустрированы и агрессивны; стигматизированные – фрустрированы, тревожны и не агрессивны; дети, наблюдающие процесс стигматизации, имеют средние показатели по агрессии и тревожности. Предлагается в процессе социализации проводить работу с детьми, направленную на предупреждение стигматизации, а в случае возникновения данной проблемы коррекцию личностных черт.

Приятно смотреть, как дети играют на площадке детского сада, их звонкие голоса сливаются в нестройный веселый хор. Но вот воспитательница подает команду строиться и возвращаться в помещение. С одним мальчиком никто не хочет стоять в паре. В нем есть примесь негритянской крови. Дети возмущаются, говорят, что он грязный, «вонючка», толкают его и норовят подставить подножку. Воспитательнице удастся успокоить детей и увести их. Смуглый мальчик один плетется в самом конце процессии. Что ожидает его в игровой комнате, в столовой, в спальне? Уже в дошкольном возрасте можно наблюдать явление стигматизации – сложного социокультурного феномена, который заключается «в процессе выделения среди других индивидов на основании некоторых неприемлемых отклонений от нормы с целью применения общественных санкций» [1, с. 4]. Рассмотрению этой сложной и актуальной проблемы и посвящена данная статья. В ней рассматривается возможность возникновения явления стигматизации детей в старшей дошкольной группе, а также возможные причины, по которым она возникает. В настоящее время проблема стигматизации детей недостаточно изучена и нет единой теории, отвечающей на все вопросы, связанные с возникновением данного феномена.

Одной из самых известных и влиятельных теорий, объясняющих явление стигматизации, является теория «фрустрации-агрессии» Дж. Долларда и Н. Миллера, которая утверждает, что в основе многих актов насилия и вандализма на микро- и макросоциальном уровнях, а также в основе предрассудков и враждебности к группам меньшинств лежит психологический механизм смещенной агрессии, т.е. таким способом недовольные и испытывающие фрустрацию люди направляют свой гнев не на реальные причины своего состояния, а на наиболее беззащитных людей [2].

Во многих фрустрирующих ситуациях человек не в состоянии прямо выразить свою агрессивность по отношению к фрустратору (или со стороны последнего можно ожидать ответных агрессивных действий, или источник фрустрации не совсем ясен, или же он находится в самом индивиде), тогда он избирает другой, более безобидный либо более доступный объект для своей агрессии. Человек, по отношению к которому проявляют дискриминационные акты, на которого направляется агрессия какого-либо лица или группы лиц, называется «жертвой», «стигматизируемым» или «козлом отпущения». Те люди, которые проявляют агрессию, называются стигматизирующими. Нейтральной стороной в процессе стигматизации являются наблюдатели, то есть те,

Научный руководитель – Н.П. Радчикова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры методологии и методов психологических исследований Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка

кто не осуществляют актов стигматизации по отношению к «инаким», но в то же время не становятся на защиту стигматизированных. Теория «фрустрации-агрессии» позволяет предсказать, какими чертами должны обладать стигматизирующие и в каких случаях можно ожидать проявления агрессии.

Данная теория предполагает, что «стигматизирующие» (те, кто нападает) имеют такие специфические характеристики, как: агрессивность, авторитарность, склонность к предубеждениям, контролю, жесткость, негибкость, интолерантность к слабости, самоуверенность и самодовольство. Они склонны критиковать себя и других. Стигматизирующие верят в существование наказания за нарушение общепринятой социальной нормы, подозрительны к незнакомцу и борются с любыми изменениями в их жизни. Они позволяют себе «лишнее» в преданности авторитету, власти и подчиняются его порядку. Этот агрессивный тип личности часто имеет трудности в преодолении ситуаций фрустрации и чувством ответственности за эти ситуации, и наиболее часто предпочитает переносить вину за трудности на других» [3, с. 15–16].

Тем не менее теория «фрустрации-агрессии» не позволяет предсказать, кто будет являться жертвой смещенной агрессии, а кто останется наблюдателем. Используя теоретические положения теории «козла отпущения» (Дж. Олпорт, Л. Берковиц и др.), можно выдвинуть дополнительные предположения о наличии определенных личностных черт у стигматизирующих, стигматизированных и наблюдателей. Н. Миллер предложил следующую модель, объясняющую появление смещенной агрессии, а следовательно, и феномена стигматизации. Выбор агрессором жертвы в подобных случаях, с его точки зрения, обусловлен тремя факторами: 1) силой побуждения к агрессии; 2) силой факторов, тормозящих данное поведение; 3) стимульным сходством каждой потенциальной жертвы с фрустратором. При этом барьеры, сдерживающие агрессию, исчезают более быстро, чем побуждение к подобному поведению, по мере увеличения сходства с фрустрировавшим агентом [4, с. 41–42]. Однако Л. Берковиц полагал, что люди с физическими отклонениями притягивают к себе страдания и становятся объектами враждебности, поскольку их дефект играет роль посылки к агрессии, провоцируя людей на их стигматизацию. С его мнением частично соглашается Т. Дуглас, полагая, что «выбор жертвы обусловлен акцентированием внимания на отличии: будь то физическом (physical), позиционном (attitude), моральном (morality) или затрагивающем групповые ценности. В таком случае личность или небольшая группа оказываются вне основной группы и будут выбраны в качестве козла отпущения» [3, с. 15–16].

Какое-либо отличие жертвы часто провоцирует и содержит в себе характеристики, которые вызывают враждебность и агрессию. Козел отпущения опускается общественными усилиями или влиянием большинства, социально изолируется и подвергается процессу стигматизации. В литературе по проблеме стигматизации отмечается, что человек может как подсознательно брать на себя роль жертвы, так и оказывать сопротивление данному процессу. Существует также предположение, что если в течение длительного времени человек является козлом отпущения, то он как жертва может приобретать качества, толкающие других на агрессию.

В ряде исследований выдвигалась гипотеза о снижении самооценки у стигматизированных людей. Однако по ряду других зарубежных исследований были получены противоположные данные, которые показывают, что устойчивость самооценки зависела от контролируемости или неконтролируемости стигмы.

В старшем дошкольном возрасте в условиях группы детского дошкольного учреждения образования существуют свои культурные нормы и особенности взаимодействия детей друг с другом и с воспитателями. Возникновению процесса стигматизации в группе может способствовать отношение воспитателя к детям, так как существующая потребность в признании со стороны взрослого может реализовываться и псевдоадап-

тивным способом, через негативное отношение к детям непринятым, часто критикуемым воспитателем. Притязание на признание сверстником может реализовываться по тому же принципу. Так же, как дети ориентируются на референтного сверстника, существует обратный процесс сравнения себя с неуспешным ребенком (с точки зрения общественного мнения, складывающегося из мнений воспитателей, помощников воспитателя и всех детей группы). На взаимодействие детей группы могут повлиять следующие факторы: наличие у детей навыков игровой деятельности и общения как ведущих видов деятельности; уровня развития культурно-гигиенических навыков (не любят детей, которые долго собираются на прогулку и задерживают всю группу, не пользующихся вовремя носовым платком и т.д.), соревновательные мотивы поведения.

Исходя из теоретических построений, можно выделить психологические черты стигматизирующих, стигматизированных и наблюдателей. Из теории фрустрации-агрессии следует, что стигматизирующие дети будут более фрустрированы и агрессивны, чем наблюдатели. По предположениям Л. Берковица и Т. Дугласа, стигматизированные дети будут фрустрированы, тревожны, иметь более низкий уровень агрессии, заниженную самооценку, низкий социометрический статус. Наблюдатели, которые не вмешиваются в процесс стигматизации, предположительно будут иметь средние показатели по данным характеристикам. Самый высокий социометрический статус должен быть у наблюдателей, а самый низкий – у стигматизируемых. До сих пор подобных исследований в группах детей дошкольного возраста не проводилось. Если прогнозируемые характеристики будут получены в группе детей дошкольного возраста, то это послужит подтверждением теории фрустрации-агрессии. Таким образом, задача исследования заключалась в сравнении трех групп по агрессивности, статусу (число положительных выборов), тревожности, фрустрации и самооценке.

Метод. Исследование проводилось в период с мая 2011 г. по май 2012 г. в начальной школе-саду № 2 г. Рогачева. Выборку составили 23 ребенка: 9 мальчиков и 14 девочек 5–7-летнего возраста. Данная группа была выбрана потому, что в ней наблюдались явные признаки стигматизации.

С помощью методов наблюдения, экспертной оценки и беседы дети условно были разделены на три группы: стигматизирующие, стигматизированные и наблюдатели. С помощью социометрического исследования «У кого больше?» были получены данные о социометрическом статусе каждого ребенка группы (число положительных выборов). Личностные качества: тревожность, агрессивность, фрустрированность и самооценка изучались с помощью тестов: «Тест тревожности Амена», «Тест руки Вагнера», «Тест фрустрационных реакций Розенцвейга» (детский вариант), «Лесенка».

Результаты и обсуждение. Результаты наблюдения, проводившегося в течение года, а также экспертных оценок воспитателей и беседы с детьми, позволили выявить деление детей по социальным ролям (таблица 1)

Таблица 1 – Деление детей по социальным ролям

| Социальная роль | Число детей, N | % |
|------------------------------|----------------|------|
| Наблюдатели | 12 | 52,2 |
| Стигматизирующие (агрессоры) | 10 | 43,5 |
| Стигматизируемые (жертва) | 1 | 4,3 |

Необходимо отметить, что в исследуемой группе стигматизированный ребенок имеет неконтролируемую «родовую стигму» [1, с. 4] (расовый признак). Так как в одной группе (жертва) только 1 человек, то для сравнения его с другими группами был

применен t-критерий Стьюдента для одной выборки. Для сравнения остальных двух групп применялся t-критерий Стьюдента для межгрупповой схемы.

Результаты диагностики фрустрации и самооценки не показали значимых отличий по всем трем группам детей, то есть все дети имеют высокий уровень самооценки (в среднем 8,5 баллов) и довольно высокий уровень фрустрации (в среднем 18,86). Высокий уровень самооценки в целом свойственен детям старшего дошкольного возраста. Таким образом, полученные результаты подтвердили результаты зарубежных исследований по данному вопросу: при неконтролируемой стигме самооценка стигматизируемого может не снижаться. «Результаты ряда исследований указывают на то, что самооценка стигматизированных людей от этого не страдает, а иногда бывает выше, чем у нестигматизированных. На деле, опытным путем не удалось установить пониженную самооценку у таких стигматизированных групп, как чернокожие, физически неполноценные, люди с задержкой развития, умственно отсталые. И наоборот, было обнаружено, что некоторые стигматизированные люди, например, страдающие избыточным весом, действительно имеют заниженную самооценку» [5, с. 206]. Высокий уровень фрустрации детей группы порождает благоприятную атмосферу для развития негативных взаимоотношений между сверстниками. При подобных обстоятельствах возможно возникновение процесса стигматизации, что и имело место в данной группе. Результаты исследования по агрессии, тревожности и числу положительных выборов приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Описательная статистика по личностным переменным, характеризующим разные ролевые позиции (среднее \pm стандартное отклонение)

| | Группа (без стигматизированных) | Стигматизированные | Наблюдатели | Стигматизирующие |
|-----------------------------|------------------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| Агрессия | 9,68 \pm 8,8 | 0 | 6,00 \pm 5,59 | 14,10 \pm 10,15 |
| Тревожность | 39,48 \pm 20,56 | 57,14 | 38,96 \pm 18,17 | 40,06 \pm 23,90 |
| Число положительных выборов | 2,23 \pm 3,37 | 0 | 3,00 \pm 2,83 | 1,30 \pm 3,86 |

Сравнивая детей, имеющих разные ролевые позиции, необходимо отметить их существенное отличие по уровню агрессии. Дети, наблюдающие за процессом стигматизации, имеют меньший уровень агрессии, чем у стигматизирующих детей ($t(20) = 2,37$; $p = 0,028$). Возможно, именно поэтому они не нападают, а только либо пассивно наблюдают либо сочувствуют жертве. Агрессивность стигматизируемых детей меньше, чем у наблюдателей: ($t(11) = 3,72$; $p = 0,003$). Наблюдающие дети, имея более высокий уровень агрессии, чем у стигматизированных детей, способны к самозащите и более адаптивны в группе агрессивно настроенных сверстников. Соответственно, агрессивность стигматизируемых детей меньше, чем у стигматизирующих ($t(9) = 4,39$; $p = 0,002$).

В целом по группе уровень агрессии стигматизируемых детей меньше, чем у всех детей: $t(21) = 5,16$; $p = 0,00004$. Более низким уровнем агрессии, вероятно, и объясняется неспособность жертвы к достойной самозащите в ситуациях стигматизации. Также, исходя из теоретических построений теории фрустрации-агрессии и полученных данных, необходимо отметить, что при высоком уровне фрустрации детей группы не все дети вымещают свои проблемы на смещенный объект агрессии, а в основном те, которые обладают высоким уровнем агрессии. Таким образом, подтверждается предположение о том, что стигматизирующие дети обладают более высоким уровнем агрессии в отличие от других детей группы.

Далее сравним детей, представляющих разные ролевые позиции, по уровню тревожности. Тревожность детей, наблюдающих стигматизацию и стигматизирующих совпадает по своим значениям ($t(19) = 0,41$; $p = 0,91$). Тревожность стигматизируемых выше, чем у наблюдателей ($t(9) = 2,26$; $p = 0,05$) и выше, чем у стигматизирующих ($t(10) = 3,32$; $p = 0,0078$). Соответственно, тревожность стигматизируемых детей выше, чем в целом по группе ($t(21) = 3,94$; $p = 0,0008$). Таким образом, можно сказать, что дети, являющиеся жертвой, отличаются от остальных детей группы более высоким уровнем тревожности. Это подтверждает теоретические положения о негативном самореализующемся пророчестве Р.Мертон, Р. Нисбетта и Л. Росса. Дети, испытывающие повышенную тревогу и ожидающие негативного к ним отношения, снова и снова получают то, чего боятся. «Инаковость» стигматизированного ребенка в сочетании с повышенной тревожностью и низким уровнем агрессии предполагает в каком-то смысле провоцирование агрессии к беззащитной жертве.

Теперь сравним детей группы по социометрическому статусу. Хотя число положительных выборов наблюдателей выше числа положительных выборов стигматизирующих, различия не достигли уровня статистической значимости ($t(20) = 1,19$; $p = 0,25$). Следовательно, можно заключить, что дети этих групп примерно одинаково приняты группой. Число положительных выборов стигматизируемых детей оказалось не ниже, чем у стигматизирующих ($t(9) = 1,07$; $p = 0,31$), но ниже, чем у наблюдателей ($t(11) = 3,67$; $p = 0,0037$). Соответственно, число положительных выборов стигматизируемых детей ниже, чем в целом по группе ($t(21) = 3,10$; $p = 0,0054$). Сравнительные данные по социометрическому статусу стигматизируемых детей характеризует непринятие этих детей группой, изолированность их положения, отсутствие устойчивых положительных взаимоотношений и, как следствие, отсутствие поддержки со стороны сверстников в их трудном положении. Это подтверждает теоретическое положение о том, что люди избегают общения и отношений со стигматизируемым, чтобы не подхватить «вирус» и не оказаться в том же положении. Также эти данные могут свидетельствовать о непринятии отличий и стремлении избегать связи с их носителем, что также отражено в теории по проблеме стигматизации.

Итак, можно утверждать соответствие выдвинутой гипотезы полученным данным: дети с разными ролевыми позициями в процессе стигматизации отличаются по личностным характеристикам. Дети, стигматизирующие жертву, обладают фрустрированностью и агрессивностью. Дети, наблюдающие процесс стигматизации со стороны, отличаются меньшим уровнем агрессии, чем у стигматизирующей стороны, но более высоким, чем у стигматизированных детей; их тревожность ниже, а социометрический статус выше, чем у стигматизированных детей. Интересно, что уровень самооценки детей группы высокий, несмотря на разные ролевые позиции и разные социометрические статусы, что, в принципе, соответствует возрастным характеристикам.

Данное исследование показывает возможность возникновения проблемы стигматизации среди детей старшего дошкольного возраста в дошкольных учреждениях образования. Подтверждается теоретическое предположение о том, что при наличии в группе высокого уровня фрустрации и агрессии и ребенка со стигмой возникает явление стигматизации. В процессе стигматизации дети занимают разные ролевые позиции в зависимости от определенных психологических черт. Следовательно, важно проводить профилактическую работу в дошкольных учреждениях образования, направленную на снятие агрессивности, на развитие эмпатии и принятия «иных» детей, способствовать формированию взаимоотношений «на равных». В случае, возникновения явления стигматизации в группе необходимо проводить коррекционную работу, направленную на интеграцию стигматизированных детей в группу сверстников, а также снижать аг-

рессивность стигматизирующих и одновременно развивать у всех детей группы эмпатию и дружеские взаимоотношения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Goffman, E. Stigma: notes on the management of spoiled identity / E. Goffman. – New York, 1986. – P. 147.
2. Мещеряков, Б.Г. Психология. Тематический словарь / Б.Г. Мещеряков. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 439 с.
3. Douglas, T. Scapegoats: Transferring Blame / T. Douglas. – New York – London : Routledge Encyclopedia Britannica CD. – 2006. – 214 p.
4. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 1999. – 352 с.
5. Нельсон, Т. Психология предубеждений. Секреты шаблонов мышления, восприятия и поведения / Т. Нельсон. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.

Kozyreva N.V. The Phenomenon of Stigmatization Among Pre-school Children

This article is devoted to the phenomenon of stigmatization among pre-school children. The attention is paid to stigmatization premises: high level of frustration and aggression in a group and a child with stigma. Three role positions in stigmatization process are considered: persons who stigmatize, persons who are stigmatized, and observers. Various personal features of each group are considered and compared in the article. Children who stigmatize are frustrated and aggressive; stigmatized children are frustrated and disturbed; observers have average aggression and disturbance values. It is suggested to work with children during all the process of socialization in order to prevent the cases of stigmatization. In the case of stigmatization it is suggested to try to modify and correct personal characteristics.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 13.12.2012

УДК 159.922.1

*И.В. Павлов***ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК
ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ
С ОБРАЗАМИ РЕАЛЬНОГО И ИДЕАЛЬНОГО ОТЦА**

Публикация посвящена описанию результатов эмпирического исследования взаимосвязи образа реального и образа идеального отца, особенностей идентификации с данными образами у юношей и девушек из полных и неполных семей. Поставлена проблема понимания роли образа отца и роли образа идеального отца в развитии личности на этапе ранней юности. Эмпирически доказано, что характер образа реального отца является взаимосвязанным с типом семьи (полная/неполная), в то время как характер образа идеального отца не имеет такой взаимосвязи. Показано, что образ идеального отца является более позитивным, чем образ реального отца, однако не за счет идеализации первого, а за счет более критичного восприятия юношами и девушками второго. Выявлено, что юноши и девушки вне связи с типом семьи демонстрируют большую идентификацию с позитивным образом реального отца, чем с негативным или амбивалентным. При этом образ идеального отца может компенсировать негативный образ реального отца, выступая более важным объектом для идентификации.

Введение

Понимание взаимосвязи образа родителя и образа идеального родителя является важной в контексте анализа механизмов внутрисемейной социальной перцепции и особенностей личностного развития детей на разных возрастных этапах. Наиболее изученным является образ матери и представление о материнской фигуре у детей и взрослых. Менее изученным является образ отца и его взаимосвязь с образом идеального отца, роль обоих образов в становлении и развитии образа «Я» у детей, подростков, юношей и девушек. При этом ряд исследователей [1; 3; 4; 8; 9] обращают внимание на то, что образ отца и образ идеального отца играет немаловажную роль в личностном развитии как в детских возрастах, так и во взрослости.

Образ отца и образ идеального отца иногда рассматриваются исследователями в качестве «прообразов» идеального мужчины у девушек и образа самого себя у юношей. Существует мнение, что присущие отцу качества бессознательно переносятся на образ идеального мужчины – данный феномен в литературе получил название «сексуальный импринтинг» [4]. Поэтому девушки в основном выбирают партнеров, наиболее соответствующих образу идеального мужчины, который, в свою очередь, формируется у них в результате взаимоотношений с собственными отцами. Так, например, в исследовании Е.М. Пудловской была выявлена корреляция между образом отца и образом идеального мужчины у девочек 13–14 лет и у девушек в возрасте 20–21 года [9]. Автор делает вывод о том, что оценка реального отца оказывает влияние на присутствующий в сознании девушек идеальный образ мужчины, при этом образ отца является важной характеристикой, позволяющей проводить межличностную категоризацию представителей мужского пола, является своеобразной призмой, сквозь которую происходит оценка качеств реальных мужчин. Девушки в основном ищут мужчин, наиболее полно соответствующих образу идеального партнера, который у них формируется на бессознательном уровне, то есть, полагает автор, они неосознанно осуществляют выбор того или иного мужчины. В.А. Мусаткина также считает, что отец для дочерей является первым объектом противоположного пола и фиксируется в идеальной модели мужчины, формируя представление о мужчинах в целом, влияя на последующие отношения дочери с противоположным полом [4]. В исследовании О.А. Беловой и О.В. Цесаренко показано, что у девушек подросткового возраста идеальный образ партнера обладает боль-

шим числом качеств, присущих отцу, у них образ отца и образ идеального партнера сильнее взаимосвязаны, чем у мальчиков-сверстников [1].

Однако не все исследователи учитывают внутрисемейный контекст взаимоотношений между детьми и родителями, тип семьи и ряд других переменных, которые могут оказывать влияние на характер образа отца, образа идеального отца, образа идеального партнёра, а также опосредовать взаимосвязи между данными образами. Например, в исследовании Э.Ф. Ким было выявлено, что образ отца в сознании взрослых детей связан со стилем воспитания родителя [3]. Кроме того было показано, что образы отца и идеального отца по ряду показателей не совпадают друг с другом, и сделано предположение о том, что образ идеального родителя передает представления ребенка просто об идеальном человеке без дифференциации по полу и семейной роли. Результаты нашего исследования, опубликованные ранее [6; 7; 11], также показывают, что образ реального отца в юношеском возрасте рядом когнитивных и аффективных характеристик связан с типом семьи, которая может быть полной либо неполной.

Поэтому представляется важным изучение того, как взаимосвязаны между собой образ отца и образ идеального отца, а также образ «Я» с учетом типа семьи. Нами было предпринято исследование, направленное на изучение данной взаимосвязи в юношеском возрасте. Мы предположили, что образ отца и образ идеального отца могут являться объектами для идентификации на данном возрастном этапе. Однако мера выраженности идентификации связана с определенными характеристиками образа реального отца и идеального отца.

Организация исследования

В качестве метода исследования был выбран репертуарный тест личностных конструктов, разработанный Дж. Келли [10]. Методика проводилась индивидуально с использованием карточек и заполнением репертуарной решетки. Перечень персонажей, предлагавшийся испытуемым, был разработан в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ролевым спискам, и включал 14 элементов, например: «Я в настоящем», «Я в прошлом», «Я в будущем», «Папа», «Человек, похожий на идеального отца» и др. Относительно каждого конструкта, выбранного респондентом для оценки персонажей, мы спрашивали, какое из двух качеств, выступающих полюсами конструкта, является для него более предпочтительным, что позволило определить субъективную значимость и аффективную нагрузку каждого качества с точки зрения участника исследования. Качества (полюса конструкта), которые испытуемый выбирал как предпочитаемые, мы условно называли привлекательными, противоположные качества – непривлекательными.

Важным аспектом описываемого исследования является то, что мы изучали не абстрактный и/или собирательный образ идеального отца, а образ, в котором преломляется личность конкретного человека, по мнению испытуемого наиболее соответствующего данной роли. Испытуемым предлагалось выбрать на роль «Человека, похожего на идеального отца» знакомого из опыта общения человека, который воплощает в себе их представления об идеальном отце. На наш взгляд, описанный подход к изучению образа идеального отца имеет ряд преимуществ. Образ идеального родителя, как и любого другого человека, успешно выполняющего определенную семейную или социальную роль, как правило, формируется в результате межличностных отношений и в совместной деятельности [2; 5]. Такой образ является результатом отражения конкретных людей, которые воплощают в своих личностных характеристиках, особенностях поведения и деятельности представления индивида об идеале. В нашем исследовании мы учли данную особенность, предложив испытуемым выбрать на роль идеального отца конкретного человека, иначе бы мы могли актуализировать у них абстрактный, нереалистичный или фантазийный образ идеального отца, не связанный с реальным кругом об-

щения. Нам важно было изучить именно реалистичный образ идеального отца и сопоставить его с образом биологического отца.

Полученные в ходе исследования первичные данные подвергались математико-статистической обработке с помощью следующих методов: сравнение средних значений, вычисление квантилей распределения, вычисление критерия U Манна–Уитни для независимых выборок и критерия-Т Вилкоксона для зависимых выборок, критерия ϕ^* (угловое преобразование Фишера) и коэффициента взаимной сопряженности Пирсона. Выборку исследования составили 107 юношей и девушек в возрасте 16–18 лет: учащиеся гимназий, средних образовательных школ, I–II курса колледжа и I курса университета. Из них 56 юношей и девушек проживают в полных семьях, 51 юноша и девушки проживают в неполных семьях с матерями.

Сравнение образов реального и идеального отца по направленности и степени аффективной нагрузки

Нами были изучены такие характеристики образа реального отца и образа идеального отца как направленность и степень аффективной нагрузки. *Направленность аффективной* нагрузки оценивалась по соотношению привлекательных и непривлекательных качеств, приписанных испытуемым образу реального и образу идеального отца: преобладание привлекательных качеств послужило основанием для суждения о позитивной направленности образа реального/идеального отца, преобладание непривлекательных качеств – критерием негативной направленности. В ряде случаев соотношение первых и вторых качеств являлось примерно одинаковым, поэтому такой образ реального/идеального отца был нами оценен как амбивалентный. *Степень аффективной нагрузки* оценивалась, исходя из количественной выраженности в образе тех или иных качеств, в результате чего были выделены две степени позитивности (позитивная и крайне позитивная) и две степени негативности (негативная и крайне негативная) образа реального/идеального отца. С помощью процедуры вычисления квантилей распределения была построена классификация образов реального/идеального отца по выделенным характеристикам, включающая пять типов: крайне позитивный, позитивный, амбивалентный, негативный и крайне негативный образы.

Выяснилось, что вне связи с типом семьи у всех участников исследования в образе идеального отца число привлекательных качеств значительно превышает число непривлекательных качеств ($p < 0,005$). Большинство испытуемых имеют позитивный (45,5% юношей и 56,3% девушек из *полных семей*; 59,1% юношей и 55,2% девушек из *неполных семей*) и крайне позитивный (36,3% юношей и 28,1% девушек из *полных семей*; 36,4% юношей и 27,6% девушек из *неполных семей*) образы идеального отца. Лишь в единичных случаях образ идеального отца у юношей и девушек представлен негативным или амбивалентным содержанием. Кроме того, юноши и девушки из обоих типов семей не отличаются друг от друга по характеру распределения различных типов образа идеального отца. Это позволяет говорить о том, что образ идеального отца такими характеристиками, как направленность и степень аффективной нагрузки, не связан с типом семьи и половой принадлежностью в раннем юношеском возрасте.

Образ реального отца по анализируемым показателям, напротив, оказался взаимосвязан с типом семьи и половой принадлежностью испытуемых. В его содержании число привлекательных качеств достоверно превышает число непривлекательных качеств у всех испытуемых из *полных семей* ($p < 0,005$ для юношей и $p = 0,05$ для девушек), а также у юношей из *неполных семей* ($p < 0,05$). Отличной от других является группа девушек из *неполных семей*, у которых в образе реального отца число непривлекательных качеств достоверно превышает число привлекательных качеств ($p < 0,05$). В данной группе девушек образ реального отца чаще бывает негативным и реже позитивным.

тивным, чем в группе девушек из *полных семей* и в группе юношей из *обоих типов семей*. Юноши из *полных* и *неполных семей* статистически значимо не отличаются друг от друга по направленности и степени аффективной нагрузки образа реального отца, тип семьи и тип образа реального отца у данной категории испытуемых не связаны друг с другом. Только у девушек выявлена умеренная корреляция между типом семьи и типом образа реального отца (коэффициент сопряженности Пирсона равен 0,340 при $p < 0,05$).

Сопоставление образа реального отца и образа идеального отца по направленности и степени аффективной нагрузки показывает, что у всех испытуемых образ идеального отца чаще бывает позитивным и реже негативным по сравнению с образом реального отца ($p < 0,05$), что вполне объяснимо. Однако более детальный сравнительный анализ позволил выявить некоторые особенности, касающиеся различий между двумя образами. Выяснилось, что у всех испытуемых, за исключением девушек из *неполных семей*, образ реального отца отличается от образа идеального отца только числом непривлекательных качеств ($p < 0,005$), в то время как по числу привлекательных качеств они не имеют значимых отличий ($p > 0,05$). То есть юноши и девушки приписывают человеку, воплощающему их представления об идеальном отце, и своему реальному отцу одинаковое число привлекательных качеств, но при этом реальному отцу приписывается больше непривлекательных качеств. И только у девушек из *неполных семей* образ идеального отца на уровне статистической тенденции содержит больше привлекательных качеств, чем образ реального отца ($p = 0,07$ по критерию U Манна–Уитни). Мы можем предположить, что образ идеального отца не только или не столько подвергается идеализации юношами и девушками за счет приписывания ему большего числа привлекательных качеств, сколько образ реального отца оценивается более критично, в его содержании привлекательные качества (которых не меньше, чем в образе идеального отца) «разбавляются» непривлекательными качествами. И только девушки из *неполных семей* склонны приписывать идеальным отцам действительно больше привлекательных качеств, чем реальным отцам.

Особенности идентификации с образами реального и идеального отца у юношей и девушек из полных и неполных семей

Идентификация с реальным и идеальным отцом оценивалась по показателю субъективного сходства каждым из названных образов и образом «Я» испытуемого, представленного тремя временными модальностями («Я в прошлом», «Я в настоящем» и «Я в будущем»). Рассмотрение образа «Я» во временной перспективе позволило изучить не только идентификацию испытуемого в настоящий момент времени с реальным/идеальным отцом, но и ее субъективную динамику. Было выявлено, что все испытуемые, вне связи с типом семьи и половой принадлежностью, демонстрируют увеличение идентификации с образом идеального отца от субъективного прошлого к будущему (рисунок 1).

Наибольший и статистически достоверный сдвиг в значениях идентификации с образом идеального отца наблюдается от субъективного прошлого к настоящему ($p < 0,005$), а затем – от настоящего к будущему значение идентификации остается практически одинаковым. Лишь у девушек из *полных семей* идентификация с образом идеального отца статистически достоверно снижается от настоящего к будущему ($p < 0,05$). То есть испытуемые из данной подгруппы склонны в субъективном будущем видеть меньшее сходство между собой и человеком, похожим на идеального отца, чем в субъективном настоящем.

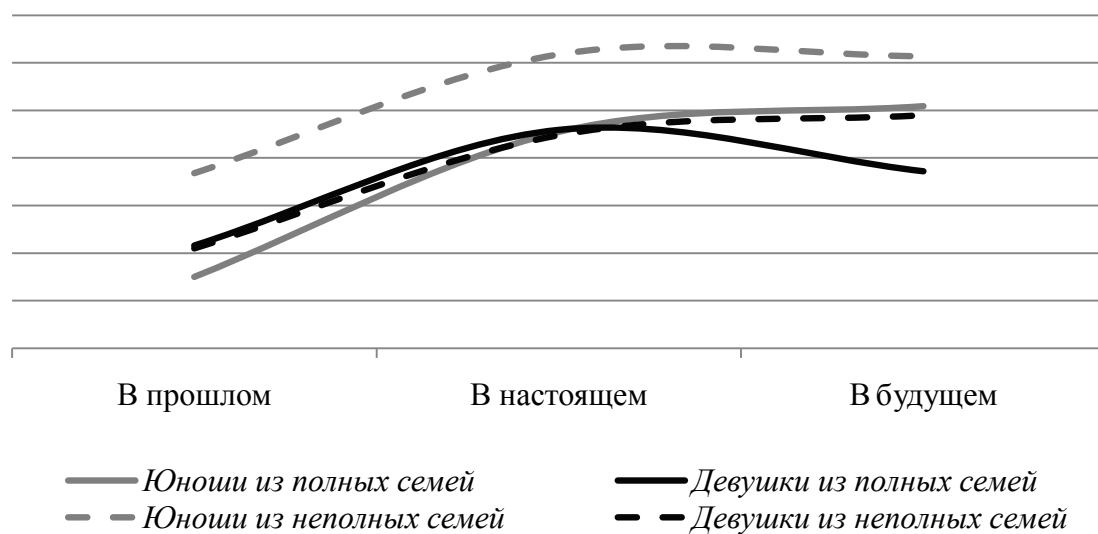


Рисунок 1 – Динамика идентификации с идеальным отцом у юношей и девушек из полных и неполных семей

Для анализа идентификации с реальным отцом юноши и девушки из обоих типов семей были разделены на несколько подгрупп в зависимости от направленности и степени аффективной нагрузки отцовского образа. Рассмотрим данные подгруппы отдельно.

1. Юноши и девушки, имеющие крайне позитивный или позитивный образ реального отца. Молодые люди из этой подгруппы вне связи с типом семьи отмечают большее сходство между собой и реальными отцами в субъективном настоящем и в будущем по сравнению с субъективным прошлым. Причем юноши из *полных* и *неполных семей* демонстрируют увеличение идентификации с отцами от субъективного настоящего к будущему, в то время как в женской выборке ее значение достигает своего максимума в субъективном настоящем, а затем остается неизменным у девушек из *полных семей* и немного снижается у девушек из *неполных семей* ($p < 0,01$). В целом юноши из обоих типов семей имеют более высокие показатели идентификации с реальными отцами, чем девушки. Различия, обусловленные половой принадлежностью испытуемых, могут быть объяснены тем, что для юношей мужская фигура, на которую они равняются в настоящем и хотят походить в будущем, является более значимой при формировании представлений о себе. Девушки, представляя себя в будущем, в большей степени ориентируются на женскую, нежели на мужскую фигуру. В структуре идентификации юношей и девушек из полных и неполных семей привлекательные качества значимо преобладают над непривлекательными качествами ($p \leq 0,005$). То есть все они склонны отмечать большее сходство между собой и своими отцами по привлекательным качествам, чем по непривлекательным.

2. Юноши и девушки, имеющие крайне негативный или негативный образ реального отца. Для них характерны крайне низкие значения идентификации со своими отцами. Динамика идентификации от субъективного прошлого к будущему отсутствует. Различий между юношами и девушками из *полных семей*, между юношами и девушками из *неполных семей* по степени идентификации с реальными отцами в субъективном прошлом, настоящем и в будущем не выявлено. В структуре идентификации у всех юношей и девушек содержится примерно одинаковое число привлекательных и непривлекательных качеств, по которым они оценивают себя похожими на отцов (в среднем 1–2 качества). Сравнение испытуемых данной подгруппы с испытуемыми предыдущей

подгруппы показывает, что юноши и девушки, имеющие крайне позитивный и позитивный образ реального отца, демонстрируют более высокую идентификацию с ним в субъективном настоящем и в будущем, чем сверстники, имеющие крайне негативный и негативный отцовский образ ($p < 0,005$).

3. Юноши и девушки, имеющие амбивалентный образ реального отца. Как и испытуемые предыдущей подгруппы, юноши и девушки, у которых отцовский образ является амбивалентным, отмечают примерно одинаковое сходство между собой и своими отцами в субъективном прошлом, настоящем и в будущем, динамика идентификации с отцами отсутствует. Юноши и девушки из обоих типов семей по числу качеств, приписанных одновременно себе и отцу, не отличаются. В структуре идентификации число привлекательных качеств, приписанных одновременно отцу и себе в прошлом, настоящем и в будущем, у всех испытуемых данной подгруппы превышает число непривлекательных качеств. То есть юноши и девушки, имеющие амбивалентный образ отца, оценивают сходство с ним чаще по привлекательным качествам и реже по непривлекательным. Но разница между первыми и вторыми качествами в структуре идентификации с отцом не всегда является статистически значимой: в *полных семьях* у юношей число привлекательных качеств, приписанных одновременно отцу и себе, превышает число непривлекательных качеств только в субъективном настоящем ($p = 0,01$) и в будущем ($p < 0,01$), у девушек – только в субъективном будущем ($p = 0,05$); в *неполных семьях* у юношей число привлекательных качеств превышает число непривлекательных качеств лишь в субъективном будущем ($p = 0,05$); у девушек – в субъективном прошлом ($p = 0,05$) и в будущем ($p < 0,05$).

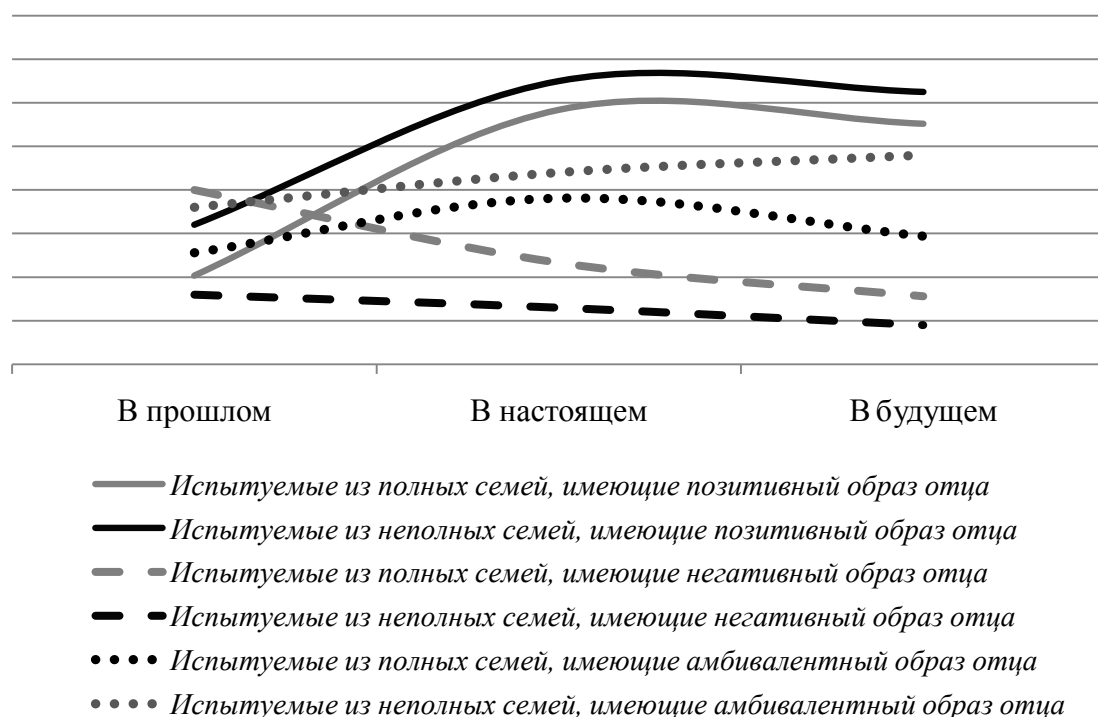


Рисунок 2 – Динамика идентификации с реальным отцом у юношей и девушек из полных и неполных семей в зависимости от типа отцовского образа

Если сопоставить данную подгруппу испытуемых с двумя предыдущими (рисунок 2), можно увидеть, что испытуемые с амбивалентным образом реального отца занимают промежуточное положение между юношами и девушками, имеющими крайне позитивный или позитивный образ реального отца, и юношами и девушками, имеющими крайне негативный или негативный образ реального отца по степени идентификации с отцами в субъективном настоящем и в будущем. То есть они в меньшей степени идентифицируются с отцом по сравнению с первыми, и в большей степени идентифицируются с отцом по сравнению со вторыми. Поэтому мы полагаем, что юноши и девушки, имеющие амбивалентный образ реального отца, образуют отдельную группу молодых людей, которых нельзя однозначно охарактеризовать как более или менее идентифицирующихся с отцами по сравнению со сверстниками, имеющими позитивный или крайне позитивный и негативный или крайне негативный образ реального отца.

Сравнение идентификации с образами реального и идеального отца у юношей и девушек из полных и неполных семей

Далее мы сравнили идентификацию юношей и девушек с реальным отцом и идентификацию с идеальным отцом в зависимости от степени и направленности аффективной нагрузки образа реального отца. В *полных семьях* существенные различия между идентификацией с образом реального отца и идентификацией с образом идеального отца отсутствуют как у испытуемых, имеющих негативный или крайне негативный отцовский образ, так и у испытуемых, имеющих амбивалентный и позитивный или крайне позитивный отцовские образы. В целом эти юноши и девушки в одинаковой степени идентифицируются с реальным отцом и идеальным отцом в субъективном прошлом, настоящем и в будущем.

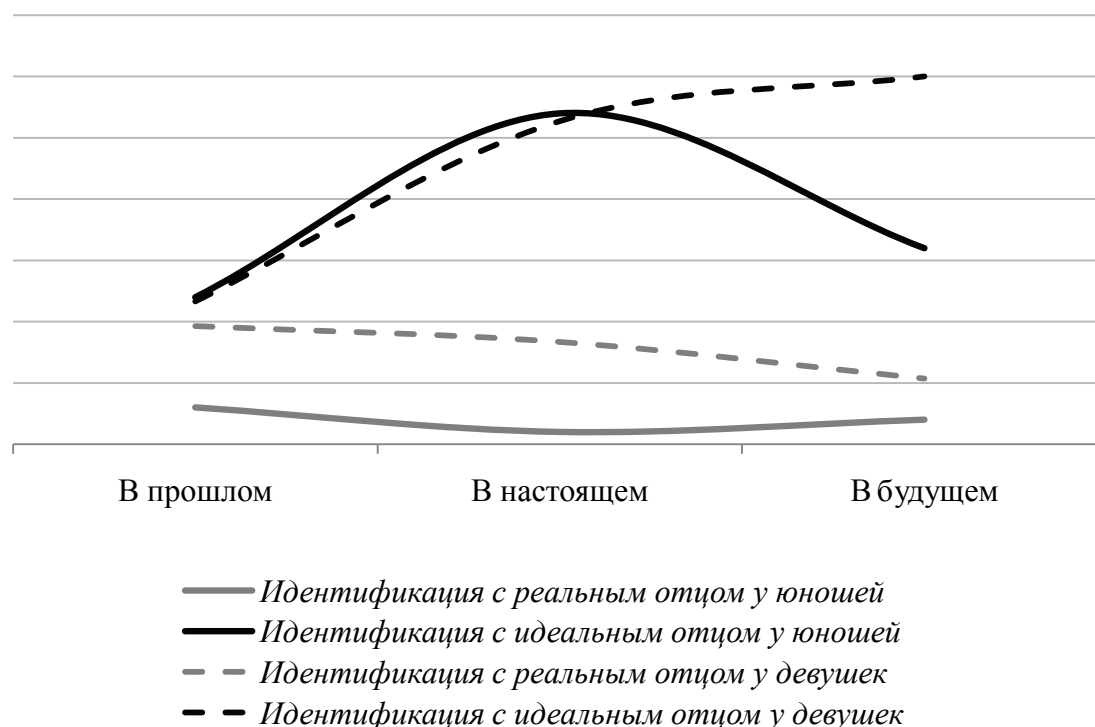


Рисунок 3 – Динамика идентификации с реальным и идеальным отцом у юношей и девушек из неполных семей, имеющих негативный и крайне негативный отцовский образ

В подгруппе испытуемых из *неполных семей* различия в идентификации с образами реального и идеального отца являются более выраженными именно у тех юношей и девушек, которые имеют негативный или крайне негативный отцовский образ (рисунок 3). Юноши, имеющие такой образ реального отца, идентифицируются с ним в субъективном прошлом, настоящем и в будущем меньше, чем с образом идеального отца ($p < 0,05$). Юноши с амбивалентным образом реального отца на уровне тенденции идентифицируются с ним в меньшей степени, чем с образом идеального отца в субъективном настоящем ($p < 0,1$) и достоверно меньше в субъективном будущем ($p < 0,05$). При этом юноши, имеющие позитивный или крайне позитивный образ реального отца, видят между собой и ним в субъективном настоящем даже большее сходство, чем между собой и образом идеального отца ($p < 0,05$) и на уровне тенденции в субъективном будущем ($p < 0,1$).

Девушки из *неполных семей*, имеющие негативный/крайне негативный образ реального отца, идентифицируются с ним в субъективном настоящем и будущем достоверно меньше, чем с образом идеального отца ($p < 0,01$). Девушки с амбивалентным образом реального отца в субъективном прошлом идентифицируются с ним в большей степени, чем с образом идеального отца ($p < 0,05$). И девушки с позитивным или крайне позитивным образом реального отца на уровне тенденции склонны видеть большее сходство между собой и ним, чем между собой и идеальным отцом в субъективном настоящем ($p < 0,1$).

Выводы

Описанное исследование позволяет сформулировать ряд выводов относительно изученных характеристик образа реального/идеального отца, выступающих в качестве объектов для идентификации в раннем юношеском возрасте.

1. Образ реального отца по направленности и степени аффективной нагрузки связан с типом семьи (полная/неполная) только у девушек. Девушки из *неполных семей* чаще имеют негативный или крайне негативный образ реального отца. Возможно, они переносят на него негативные установки, заимствованные у матерей, либо обесценивают образ отсутствующего в семье отца. Для юношей как из полных, так и из *неполных семей* отец, вероятно, является более значимой фигурой, поэтому его образ чаще является позитивным или крайне позитивным, чем у девушек. Источники и механизмы формирования определенного типа образа реального отца у девушек и юношей из *неполных семей* нуждаются в дополнительном исследовании.

2. Образ идеального отца по направленности и степени аффективной нагрузки не связан с типом семьи и с образом реального отца. Преобладающее большинство юношей и девушек из обоих типов семей имеют позитивный или крайне позитивный образы идеального отца. У юношей и девушек, имеющих негативный или крайне негативный образ реального отца, образ идеального отца все равно является позитивным или крайне позитивным. Скорее всего, на формирование образа идеального отца наличие в семье реального отца не оказывает влияния или не оказывает, по крайней мере, решающего влияния. Образ идеального отца может сформироваться в процессе и в результате межличностных отношений юношей и девушек с другими значимыми людьми, которые могут представлять как семейный, так и внесемейный круг общения.

3. Наибольшее расхождение по направленности и степени аффективной нагрузки между образом реального и образом идеального отца имеется у девушек из *неполных семей*. Они склонны приписывать своим отцам больше непривлекательных и меньше привлекательных качеств, чем людям, воплощающим их представления об идеальном отце. Остальные юноши и девушки не склонны более высоко оценивать идеальных отцов и чаще приписывать им привлекательные качества, чем реальным отцам, но бо-

лее критично относятся к оценке последних, чаще приписывая им непривлекательные качества. Наибольшее расхождение между образами реального и идеального отца у них наблюдается по числу непривлекательных качеств, составляющих содержание образа.

4. Вне связи с типом семьи позитивный и крайне позитивный образы реального отца в субъективном настоящем и в будущем являются объектами для идентификации у юношей и девушек, а негативный и крайне негативный образы отца, скорее всего, являются объектами для обособления. Юноши и девушки, имеющие амбивалентный образ реального отца, демонстрируют парциальную идентификацию с ним, чаще описывая свое сходство по привлекательным качествам и различия по непривлекательным качествам. Возможно, амбивалентный образ реального отца в силу одинаковой представленности в нем как привлекательных, так и непривлекательных для юношей и девушек качеств препятствует более целостной идентификации.

5. Образ идеального отца выступает объектом для идентификации у юношей и девушек из обоих типов семей. При этом юноши и девушки из полных семей в одинаковой степени идентифицируются с реальным отцом и с идеальным отцом в субъективном прошлом, настоящем и в будущем. Юноши и девушки из неполных семей в зависимости от типа образа реального отца демонстрируют большую либо меньшую идентификацию с идеальными отцами, чем с реальными отцами. В случаях, когда образ реального отца у них является негативным или крайне негативным, позитивный или идеализированный образ идеального отца компенсирует его, выполняя роль объекта идентификации. Однако в тех случаях, когда образ реального отца является позитивным или крайне позитивным, юноши и девушки отмечают большее сходство с ним, нежели с человеком, воплощающим их представления об идеальном отце.

6. Мы можем предположить, что различия между образом реального и образом идеального отца у девушек из полных и неполных семей могут определять характер взаимосвязи обоих образов с образом человека, которого девушки выбирают на роль партнера или рассматривают в качестве любимого человека. В том случае, если образ реального отца является негативным, а образ идеального отца позитивным, при выборе партнера девушки будут в большей степени ориентироваться на образ идеального отца, чем на образ реального отца. У юношей выявленные различия между обоими образами могут быть взаимосвязанными с образом себя в роли отца и в роли партнера. Негативный образ реального отца скорее станет для них объектом обособления, в то время как позитивный образ идеального отца – объектом для идентификации. Однако если образ реального отца является позитивным, именно на него будут в первую очередь ориентироваться юноши, осваивая родительскую и супружескую роли. В целом же идентификацию с позитивным образом реального отца и обособление от негативного образа реального отца можно рассматривать в качестве одного из показателей благополучия юношей и девушек из неполных семей. Данные предположения, конечно, носят гипотетический характер и нуждаются в дальнейшей эмпирической проверке. Поэтому продолжение исследований в данном направлении является нашей следующей задачей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белова, О.А. Взаимосвязь образа родителя противоположного пола и представлений об идеальном партнере в подростковом возрасте: гендерный аспект / О.А. Белова, О.В. Цесаренко // Вест. Иркут. ун-та : ежегод. науч.-теор. конф. аспирантов и студентов : материалы. – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010. – С. 321–323.

2. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.

3. Ким, Э.Ф. Представления молодых людей о реальных и идеальных родителях / Э.Ф. Ким // Психологическая газета. Профессиональное интернет-издание [Электронный ресурс]. – Дата доступа : <http://www.psy.su/interview/1964>. – Режим доступа : 03.11.2012.

4. Мусаткина, В.А. Образ отца в восприятии русских и китайских девушек (на примере учащихся ВГУЭС) / В.А. Мусаткина // Ойкумена. Религиоведческие исследования. – 2010. – № 2. – С. 78–87.

5. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) ; под ред. А.А. Бодалева, Н.В. Васиной. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.

6. Павлов, И.В. Образ отца в сознании юношей и девушек из неполных и полных семей / И.В. Павлов // Веснік Брэсцкага ўн-та. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2012. – № 1. – С. 186–198.

7. Павлов, И.В. Обретение индивидуальности через идентификацию и обособление с родителями в раннем юношеском возрасте / И.В. Павлов // Психология индивидуальности : материалы IV Всерос. науч. конф., г. Москва, 22–24 нояб. 2012 г. ; отв. ред. А.Б. Купрейченко, В.А. Штроо ; Нац. иссл. ун-т «Высшая школа экономики» ; Рос. гуманит. науч. фонд. – М. : Логос, 2012. – С. 63.

8. Прилепских, О.А. Образ отца как детерминанта развития представлений о будущем супруге у девушек : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О.А. Прилепских. – Ставрополь, 2005. – 199 с.

9. Пудловская, Е.М. «Образ отца» как образ идеального мужчины у девушек / Е.М. Пудловская // Наука–2010 : Сб. науч. ст. – Гродно, 2010. – Ч. 2. – С. 134–136.

10. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности: руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М. : Прогресс, 1987. – 236 с.

11. Pavlov, I.V. The image of father as the object of identification and differentiation in early adolescence / I.V. Pavlov // Transition psychology : from Personal to Personality-Embedding, Bīletens XX Starptautiskā Vasaras Universitāte, 2012 gada 18–21 jūnijā. – Rīga : Starptautiskā Praktiskās Psiholoģijas Augstskola, 2012. – Socialo № 26. – P. 87–89.

Pavlov I.V. Features of Identification with Images of the Real Father and Images of the Ideal Father at Young People one- and Two-parent Families

The article deals with a number of studies about the father-image. The results of studying of the image of the real father and image of the ideal father of young people from one- and two-parent families are described. An attempt to introduce an empirical typology of the real and ideal father-image: very positive, positive, ambivalent, negative and very negative is made. It is proved that girls from one-parent families are more often than others have a negative image of the real father. The positive image of the real father and a positive image of the ideal father are objects for identification for young people from one- and two-parent families. The negative image of the real father isn't object for identification.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.09.2013

УДК 159.9 + 316.6

О.А. Заржицкая

АДАПТАЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ОПРОСНИКА «ОПРОСНИК СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСТАНОВОК В ОТНОШЕНИИ ТЕЛЕСНОСТИ»

В статье представлены результаты адаптации русскоязычной версии «Опросника социокультурных установок в отношении телесности» («ОСЮОТ») («Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire» («SATAQ-3») J. K. Thompson, P. van den Berg, M. Roehrig, A. S. Guarda, L. J. Heinberg), который используется для оценки социального влияния на представление о теле у девушек. Получена адаптированная версия опросника, соответствующая психометрическим стандартам. В процессе работы с методикой осуществлена стандартизация, проверка согласованности и тест-ретестовой надежности, содержательной конструктивной, дискриминативной валидности. Результаты проведенных процедур позволяют заключить, что русскоязычный вариант методики валиден, надежен, может использоваться в исследовательских целях и практической работе психолога.

Введение

Большая часть зарубежных современных исследований в области нарушений пищевого поведения как крайней формы искажения представлений о теле фокусирует внимание на выявлении факторов риска при изучении данных клинических случаев [1; 2]. Идентификация факторов риска формирования неудовлетворенности телом и нарушений пищевого поведения имеет важнейшее значение для разработки и проведения эффективных программ профилактики и лечения [1–3].

Одним из показателей риска, который получил большое внимание в последние годы, является интернализация социальной модели «худого» тела [4–6]. В целом интернализация как аспект социализационного процесса определяется с точки зрения «того содержания, которое заложено в социальном влиянии на личность» [7]. В зарубежной психологии при анализе проблемы телесности в контексте социализации личности интернализация рассматривается как освоение социальных значений, ценностей, норм в отношении телесности, которые постепенно начинают определять поведение и активность человека [8]. Так, J.K. Thompson и E. Stice подчеркивают, что интернализация отражает «степень, в которой индивидуум когнитивно (сознательно) включает» социальные нормы в оценку формы (фигуры), размеров тела и внешнего вида в целом вплоть до того, что человек модифицирует свое поведение в попытке приблизиться к этим стандартам [5, с. 181].

Проведенные зарубежные исследования в области психопрофилактики показали, что интернализация может быть исходным фактором риска для начала развития нарушений питания и адекватной оценки размеров своего тела [5]. Интернализацию рассматривают и как значимый предиктор успешности лечения девочек-подростков и женщин с диагнозом нервная анорексия [9]. В проведенных зарубежных исследованиях доказано существование возможности изменять содержание интернализации. Изменения в данном факторе риска связаны, прежде всего, с изменениями в уровне неудовлетворенности своим телом [2]. Таким образом, исследование социального влияния на представление о теле как с точки зрения целенаправленного социального воздействия, так и с точки зрения присваиваемого личностью социокультурного содержания в процессе интернализации является значимым в развитии психопрофилактического направления и выделений групп риска развития нарушений пищевого поведения и деформаций представлений о теле у современной молодежи.

Отечественная психологическая служба еще не имеет достаточно адаптированного и стандартизированного диагностического материала, способного адекватно и бы-

стро выявить аспекты негативного социального влияния на становление представлений о теле у современной молодежи. В русскоязычной психологической литературе, несмотря на признание важности и значимости данной проблемы, недостаточно представлен диагностический материал для оценки степени и особенностей влияния социального фактора на формирование представления о теле человека среди лиц подросткового и юношеского возраста.

Целью данной работы выступило создание русскоязычной версии «Опросника социокультурных установок в отношении телесности» («ОСУОТ») с последующей апробацией и стандартизацией.

Материалы и методы

Анализ современных зарубежных исследований по проблеме оценки социального влияния на развитие представлений о теле у молодежи и по проблеме нарушений пищевого поведения как крайней формы социального давления на представление об идеальном теле, позволил установить круг методик, позволяющих изучать различные аспекты данной проблемы. В настоящее время методики прошли в ряде стран адаптацию и стандартизацию и проявили хорошие психометрические свойства, высокий уровень надежности, валидности и сензитивности в отношении группы больных анорексией и группы риска развития нарушений пищевого поведения.

Одной из таких методик является «Опросник социокультурных установок в отношении телесности» («ОСУОТ») («Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire») («SATAQ-3») [10]. Он используется для оценки социального влияния на представление о теле у подростков, девушек и молодых женщин, прошел адаптацию и стандартизацию в таких странах, как Бразилия, Испания, Португалия, Германия, Мексика, Франция, США, включен в обзоры ряда специализированных англоязычных монографий и справочных пособий по проблемам изучения представлений о теле, неудовлетворенности собственным телом и нарушениям пищевого поведения среди молодежи.

Основной целью разработки, адаптации и стандартизации исходной версии «Опросника социокультурных установок в отношении телесности» стало измерение степени социального влияния на представление о теле и нарушений пищевого поведения. Отличительной особенностью данного опросника, по мнению авторов, является акцентирование внимания в нем на феномене «атлетизма» у женщин, с одной стороны, и изучение влияния СМИ не только в аспекте интернализации, но и «социального давления», «социального информирования» – с другой стороны.

В качестве теоретической основы для конструирования опросника стал проведенный авторами обширный анализ современных исследований по проблеме влияния средств массовой информации на представление о теле, степень удовлетворенности телом, развитие нарушений пищевого поведения. В первой версии SATAQ исходным теоретическим положением при конструировании опросника стало признание существования двух аспектов при восприятии и принятии социальных стандартов в отношении телесности и привлекательности: «осознание» и «интернализация» [11]. «Осознание» авторами рассматривалось в качестве показателя «простого признания социальных норм в отношении внешнего вида человека», в отличие от интернализации (усвоение социальных стандартов телесности), феномены которой включаются в систему регуляции поведения и активности человека. В версии SATAQ-3 авторы дополнили опросник, включив два аспекта социального воздействия со стороны СМИ на убеждения, оценку и установки в отношении телесности у человека: «информирование» и «давление».

С точки зрения авторов, человек воспринимает воздействие СМИ как простое сообщение тех или иных фактов в отношении телесности человека («информирование») либо как целенаправленное воздействие СМИ по формированию (т.е. «навязыванию»)

тех или иных стандартов в отношении тела человека («давление»). В соответствии с выделенными формами социального влияния (информирование и давление) и реакции личности на него (осознание и интернализация) были сформулированы основные утверждения опросника. Таким образом, исходная версия опросника SATAQ-3 включала 4 шкалы: осознание, интернализация, информирование и давление. В качестве дополнительного блока в стимульный материал опросника вошли утверждения, отражающие социальное влияние на отношения к спорту, к атлетизму и к занятиям физическими упражнениями (шкала интернализация). При формулировке утверждений в их содержание включалось указание на современные формы социального влияния и влияния СМИ: кинофильмы, телепрограммы, печатные издания.

Первоначальная форма опросника включала 40 утверждений, которые оценивались респондентами по 5-балльной шкале Лейкерта: от 1 балла (определенно не согласен) до 5 баллов (абсолютно согласен). Общий балл опросника рассчитывался как сумма ответов по каждой из шкал. Шкала с наибольшим количеством баллов отражает большую степень социального влияния на представление о теле. Эмпирическая валидность опросника проверялась на основании значений t-критерия Стьюдента и результатов статистического анализа методом ANOVA между группой здоровых девушек и группой лиц с нарушением пищевого поведения (больных анорексией и булимией); для оценки структурной валидности опросника использовался метод факторного анализа и анализ внутренней согласованности пунктов опросника.

Результаты стандартизации и адаптации исходной версии опросника показали возможность использования его в качестве скринингового метода для оценки особенностей социального влияния на представления о теле, диагностики нарушений пищевого поведения в целом и лиц группы риска развития нарушений пищевого поведения. Исходная версия опросника SATAQ-3 проходила апробацию и стандартизацию в два этапа. На первом этапе в исследовании приняли участие 175 студентов (девушек) в возрасте от 17 до 25 лет. На этом этапе в процессе факторного анализа была сконструирована новая структура опросника и проверена согласованность пунктов полученных шкал. На втором этапе в исследовании участвовали 195 студенток в возрасте от 17 до 28 лет и 15 пациентов стационара больницы г. Балтимор (Johns Hopkins Hospital) с нарушением пищевого поведения в возрасте от 17 до 37 лет (8 респондентов с диагнозом булимия и 7 респондентов с диагнозом анорексия). На этом этапе проверялись прогностические возможности опросника в отношении группы риска развития нарушений пищевого поведения в контексте социального влияния.

Итоговая версия опросника включает 30 утверждений, которые организованы по следующим шкалам: 9 утверждений вошли в шкалу «Интернализация общая» (влияние социально установленных стандартов); 9 утверждений составили шкалу «Информирование» (СМИ как основной источник информации о социально установленных стандартах телесности); 7 утверждений включены в шкалу «Давление» (целенаправленное воздействие социально установленных стандартов на представление о теле); 5 утверждений составили шкалу «Интернализация – Атлетичность» (влияние социально установленных стандартов идеального спортивного телосложения). Каждое утверждение в опроснике имеет 5 возможных ответов, словесное выражение которых варьируется от «совершенно не согласен» (1 балл) до «абсолютно согласен» (5 баллов).

Настоящее исследование имело целью разработать русскоязычную версию опросника «Опросник социокультурных установок в отношении телесности» («ОСУОТ») для девушек юношеского возраста и молодых женщин, не имеющих нарушений пищевого поведения, оценить его психометрические показатели, выявить внутреннюю структуру и степень согласованности шкал.

Исследование психометрических свойств опросника

Психометрический анализ опросника включал в себя оценку пригодности пунктов опросника, тестирование факторной структуры, исследование валидности, ретестовой надежности, внутренней согласованности пунктов опросника. Апробация и стандартизация полной версии опросника проходила несколько этапов.

Первый этап состоял в русскоязычной адаптации опросника: «ОСУОТ» был переведен с английского языка на русский язык. Затем был выполнен обратный перевод полученных на русском языке формулировок пунктов и инструкции на испанский язык. Для сопоставления наборов формулировок пунктов и инструкций использовался метод экспертных оценок. В результате данного исследования были уточнены формулировки утверждений опросника.

Второй этап состоял в проверке содержательной валидности субшкал теста. Утверждения из уточненной на первом этапе версии опросника были предложены для экспертной оценки четырем экспертам-психологам. Результаты экспертной оценки фиксировались в письменной форме. С этой целью была разработана «Анкета экспертной оценки», в которой экспертам предлагалось проранжировать утверждения субшкал опросника по степени их соответствия именно этим шкалам. Рейтинговая шкала была в диапазоне: «0» («не соответствует ни в малейшей степени») – «2» («абсолютное соответствие»). На основании анализа полученных результатов рассчитывался средний рейтинг для каждого утверждения, который учитывался при анализе внутренней структуры русскоязычной версии опросника на последующих этапах работы.

Третий этап работы состоял в проведении пилотажного исследования с целью проверки такого показателя, как дискриминативность опросника. Данная версия была предложена для заполнения 123 испытуемым, случайным образом опрошенным – студентам и работающим в возрасте от 18 до 28 лет. Для оценки дискриминативности использовался коэффициент δ Фергюсона [12, с. 204]. Анализ полученных результатов выявил, что для пунктов опросника, согласно проведенным расчетам, данный коэффициент находится в диапазоне от 0,78 до 0,93 и отражает удовлетворительную дискриминативность теста, служит показателем его эмпирической валидности.

Четвертый этап состоял в определении конструктивной валидности опросника. Первоначальный объем выборки был увеличен до 223 человек. Выборку исследования составили учащиеся (школьники и студенты) и работающие девушки в возрасте 16–28 лет. Массив данных, полученных на выборке 223 респондентов, был подвергнут процедуре эксплораторного (разведывательного) факторного анализа. Расчеты проводились с использованием статистического программного пакета SPSS 12.0 и Statistica 6.

Конструктивная валидность рассчитывалась нами с использованием эксплораторного факторного анализа методом косоугольного вращения (метод Direct oblimin). На первом этапе было выделено 4 фактора. Процент объясняемой дисперсии 67%. При оценке утверждений опросника по каждому фактору использовались следующие критерии [12–14]:

- а) уровень факторной нагрузки должен быть не ниже 0,3;
- б) утверждение не должно иметь равных нагрузок по нескольким факторам.

Согласно данным критериям первое утверждение было признано буферным, несущим одинаково неинформативные нагрузки по выделенным факторам. Результаты эксплораторного факторного анализа следующие: по критерию Кайзера число факторов равно 4; по критерию Р. Кеттелла число факторов равно 4. Детерминант положителен, критерий Кайзера–Мелькина–Олькина равен 0,729. Значение критерия Бартлетта указывает на достоверное отклонение от сферичности ($\chi^2 = 1450,536$; $p = 0,0$; $df = 435$). Результаты эксплораторного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты эксплораторного факторного анализа и показатели синхронной надежности шкал первичных данных методики (n = 223)

| Субшкала «Интернализация общая»: собственное значение фактора = 6,7; фактор объясняет 40,2% дисперсии; Коэффициент α Кронбаха для шкалы = 849 | | | |
|--|------------------------------|-------|--|
| Стимульный материал | Фактор- ная на- грузка | КИ | Значение α Кронбаха, если пункт удален |
| 4. Я часто сравниваю свое тело с тем, как выглядит тело телезвезд и кинозвезд | 0,758 | 0,717 | 0,818 |
| 12. Я не сравниваю, как выглядит мое тело, с фотографиями людей, которые печатают в журналах | 0,716 | 0,569 | 0,830 |
| 7. Я хотела бы, чтобы мое тело выглядело так же, как и у моделей, фотографии которых печатают в журналах | 0,673 | 0,548 | 0,832 |
| 16. Я часто сравниваю свою внешность с внешностью людей, снимки которых печатают в журналах | 0,625 | 0,684 | 0,820 |
| 27. Я и не пытаюсь выглядеть так же, как люди, выступающие в передачах на телеканалах | 0,575 | 0,368 | 0,846 |
| 15. Я хотела бы выглядеть так же, как модели в музыкальных клипах | 0,565 | 0,553 | 0,831 |
| 8. Я часто сравниваю мою внешность с внешностью телезвезд и кинозвезд | 0,563 | 0,575 | 0,829 |
| 3. Меня мало беспокоит, выглядит ли мое тело так же, как у людей, которых часто показывают на телеканалах | 0,552 | 0,449 | 0,840 |
| 11. Я хотела бы, чтобы мое тело выглядело так же, как и у актеров, снимающихся в кинофильмах | 0,535 | 0,594 | 0,828 |
| 20. Я часто сравниваю, как выглядит мое тело, с телом людей, которые находятся в «хорошей физической форме» | 0,509 | 0,441 | 0,840 |
| 10. При просмотре телепередач, журналов я ощущаю информационное (рекламное) давление со стороны СМИ по поводу необходимости быть в современном обществе худощавой | 0,481 | 0,425 | 0,846 |
| Субшкала «Давление»: собственное значение фактора = 4,8; фактор объясняет 12,6% дисперсии; Коэффициент α Кронбаха для шкалы = 761 | | | |
| 18. При просмотре телепередач, журналов я ощущаю информационное (рекламное) давление со стороны СМИ по поводу необходимости соблюдать (придерживаться) диеты при питании | 0,772 | 0,648 | 0,671 |
| 26. При просмотре телепередач, журналов я ощущаю информационное (рекламное) давление со стороны СМИ по поводу необходимости изменить свою внешность | 0,715 | 0,570 | 0,697 |
| 14. При просмотре телепередач, журналов я ощущаю информационное (рекламное) давление со стороны СМИ по поводу необходимости иметь «совершенное тело» («тело без изъяна») | 0,707 | 0,602 | 0,684 |
| 22. При просмотре телепередач, журналов я ощущаю информационное (рекламное) давление со стороны СМИ по поводу необходимости заниматься физическими упражнениями | 0,659 | 0,481 | 0,730 |

Продолжение таблицы 1

| | | | |
|--|--------|-------|-------|
| 2. При просмотре телепередач, журналов я ощущаю информационное (рекламное) давление со стороны СМИ по поводу необходимости снижения веса | 0,521 | 0,428 | 0,746 |
| 6. При просмотре телепередач, журналов я не испытываю информационного (рекламного) давления со стороны СМИ по поводу необходимости быть в современном обществе «физически привлекательным» | 0,456 | 0,403 | 0,753 |
| Субшкала «Информирование»: собственное значение фактора = 6,2; фактор объясняет 6,9% дисперсии; Коэффициент α Кронбаха для шкалы = 821 | | | |
| 17. Реклама в журналах является важным информационным ресурсом о моде и о том, «как быть привлекательным» | -0,887 | 0,658 | 0,784 |
| 21. Снимки, «картинки» в журналах являются важным информационным ресурсом о моде и о том, «как быть привлекательным» | -0,752 | 0,678 | 0,781 |
| 25. Кинофильмы являются важным информационным ресурсом о моде и о том, «как быть привлекательным» | -0,662 | 0,554 | 0,799 |
| 13. Я не считаю, что статьи в журналах являются важным информационным ресурсом о моде и о том, «как быть привлекательным» | -0,654 | 0,531 | 0,802 |
| 5. Телевизионные рекламные ролики являются важнейшим информационным ресурсом о моде и о том, «как быть привлекательным» | -0,637 | 0,528 | 0,802 |
| 28. Кинозвезды, по моему мнению, не являются важным информационным ресурсом о моде и о том, «как быть привлекательным» | -0,563 | 0,507 | 0,806 |
| 1. Я считаю, что телевизионные программы являются важным информационным ресурсом о моде и о том, «как быть привлекательным» | -0,546 | 0,430 | 0,817 |
| 29. Известные люди являются важным информационным ресурсом о моде и о том, «как быть привлекательным» | -0,513 | 0,485 | 0,808 |
| Субшкала «Интернализация – Атлетичность»: собственное значение фактора = 5,2; фактор объясняет 6,7% дисперсии; Коэффициент α Кронбаха для шкалы = 758 | | | |
| 30. Я пытаюсь выглядеть так же, как профессиональные атлеты-спортсмены | 0,862 | 0,591 | 0,684 |
| 24. Я часто сравниваю, как выглядит мое тело, с телом людей, которые выглядят атлетами | 0,787 | 0,603 | 0,663 |
| 23. Я хотела бы выглядеть такой же атлетичной, как и звезды спорта | 0,738 | 0,598 | 0,685 |

Таким образом, при проведении эксплораторного факторного анализа мы выявили то же количества факторов, что и в исходной версии опросника, процент объясненной дисперсии 67%. Тем не менее произошла незначительная реорганизация факторной структуры по сравнению с версией SATAQ-3. Был удален один пункт (9), который имел незначимые факторные нагрузки по трем факторам (по первому, третьему и четвертому факторам). Пункт 19 ухудшал психометрический показатель одномоментной надежности шкалы «Давление» (показатель Кронбаха равен 0,652). После удаления это-

го пункта показатель Кронбаха для шкалы стал равен 0,821. Стимульный материал русскоязычной версии опросника включает 28 пунктов.

В первую шкалу опросника ОСУОТ (первый фактор) кроме 9 пунктов шкалы «Интернализация общая» вошли также 1 пункт (20) шкалы «Интернализация – Атлетичность» и 1 пункт (10) шкалы «Давление». По смысловому содержанию пункт 1 и пункт 10 хорошо соотносятся со шкалой «Интернализация общая». Согласно смысловому содержанию пунктов первой шкалы ОСУОТ ее название соответствует названию шкалы исходной версии опросника.

Вторую шкалу опросника ОСУОТ составили 6 пунктов шкалы «Давление». Название шкалы было оставлено в соответствии с названием шкалы исходной версии опросника.

В третью шкалу опросника ОСУОТ включены 8 пунктов из 9 шкалы «Информирование» исходной версии опросника SATAQ-3, один пункт которой (9) не получил достаточной факторной нагрузки в русскоязычной версии опросника. Название шкалы было оставлено в соответствии с названием шкалы SATAQ-3 «Информирование».

Четвертую шкалу составили 3 пункта шкалы «Интернализация – Атлетичность», по смысловому содержанию отражающие влияние социального идеала хорошо тренированного, физически развитого тела на представление о теле. Данная шкала получила название «Интернализация – Атлетичность».

С целью проверки предположения о существовании общего фактора, соответствующего фактору социального влияния на формирование представлений о теле, был проведен иерархический анализ косоугольных факторов. Была выделена высокая корреляционная связь между следующими парами шкал факторов (таблица 2).

Таблица 2 – Взаимные корреляции косоугольных факторов и их корреляции с вторичным фактором

| | P1 «Информирование» | P2 «Давление» | P3 «Интернализация – Атлетичность» | P4 «Интернализация общая» |
|----|------------------------|------------------|--|---------------------------------|
| P1 | 1,000000 | | | |
| P2 | 0,108368 | 1,000000 | | |
| P3 | 0,167160 | –0,091318 | 1,000000 | |
| P4 | 0,465939 | 0,284475 | 0,217451 | 1,000000 |
| S1 | 0,650500 | 0,366321 | 0,286196 | 0,712032 |

Первый, второй и четвертый первичные косоугольные факторы высоко коррелируют с общим фактором второго порядка (таблица 2). Можно интерпретировать полученный вторичный фактор как общую шкалу «Социальное влияние на формирование представления о модели тела у молодежи». Как видим, третий косоугольный фактор («Интернализация – Атлетичность») имеет низкий коэффициент корреляции с общим фактором второго порядка, что можно объяснить отсутствием в данной выборке профессиональных спортсменов, спортсменов-любителей, приверженцев такого направления модификаций тела, как бодибилдинг, и низкой значимостью в целом для респондентов данной выборки социальной модели физически развитого, натренированного тела у девушек. Вторым косоугольным фактором («Давление») имеет статистически значимый, но не высокий коэффициент корреляции с общим косоугольным фактором второго порядка. Данное обстоятельство связано прежде всего с тем, что в выбранной нами группе не было лиц с ярко выраженной неудовлетворенностью своей внешностью и крайне низкими значениями по таким шкалам, как самооценка, самопринятие [15]. Как показало исследование авторов опросника, баллы по шкале «Давление» и «Интернализация общая» были

значительно выше в группе респондентов с нарушением пищевого поведения по сравнению с контрольной группой (здоровые девушки и молодые женщины). Основной целью нашей работы по адаптации русскоязычной версии было выделение такой структуры опросника, которая была бы способна отразить особенности различных аспектов социального влияния со стороны современного общества не при патологии, а в норме.

Оценка пригодности пунктов опросника проверялась с использованием двух критериев: индекса сложности и коэффициента избирательности. Индекс сложности представляет собой долю правильных ответов на данный вопрос, взятую в процентах от общего количества ответов. Правильными считались ответы 0, 20, 80, 100. Утверждение считалось пригодным, если индекс сложности находился в пределах от 20% до 80%. При анализе полученных результатов была выявлена тенденция к высокому уровню сложности, что свидетельствует о доступности в формулировке вопросов опросника. Коэффициент избирательности рассчитывается как коэффициент корреляции между показателем ответа на пункт опросника и суммарным показателем по шкале. На основании расчетов были получены достаточно высокие коэффициенты избирательности ($KI > 0,4$) (таблица 1). Полученные результаты свидетельствуют о пригодности всех 28 пунктов опросника ОСУОТ.

На пятом этапе проверялась конструктивная валидность адаптируемой методики с использованием независимой категории. В настоящее время в методическом арсенале отечественной психологии не существует методик, направленных на оценку социального влияния на представление о теле человека, поэтому была проведена дополнительно косвенная оценка конструктивной валидности методики с помощью независимой категории «неудовлетворенность собственным телом». Эта категория находит свое отражение как в особенностях отношения к собственному телу, так и в характеристиках пищевого поведения, низком уровне самооценки, самопринятия и т.д. С этой целью были проанализированы полученные результаты с использованными в исследовании методиками «Опросник пищевых предпочтений – 26» («ОПП-26») [18], «Шкала оценки удовлетворенности собственным телом» («ШУСТ») [16], «Оценка образа собственного тела» («ООСТ») [17], «Методика исследования самоотношения» («МИС») [15]. Таким образом, проверялась гипотеза, соотносящаяся с теорией западных исследователей, обнаруживших в ряде эмпирических исследований, что существует взаимосвязь между субъективной значимостью социального влияния при формировании представлений о теле, отражающейся в степени интернализации модели социального идеала тела, и неудовлетворенностью собственным телом, показателями нарушения пищевого поведения и самоотношения. Было выдвинуто предположение о том, что может быть выделена статистически достоверная корреляционная связь между показателями шкал адаптируемой методики и шкалами адаптированных на отечественной выборке методик ОПП-26, ШУСТ, ООСТ, МИС [15–17]. Выявленные взаимосвязи свидетельствуют о том, что для лиц с высоким уровнем субъективной значимости социального влияния при интернализации модели тела характерны высокая степень неудовлетворенности телом, высокие показатели нарушений пищевого поведения и низкие показатели по шкале самопринятия. Шкалы опросника ОСУОТ продемонстрировали позитивные корреляции со шкалами ШУСТ, ООСТ, ОПП-26 и отрицательные корреляционные взаимосвязи со шкалой самопринятия МИС. Значения коэффициентов корреляции находятся на высоком уровне статистической значимости (от 0,79 до 0,98). Следовательно, гипотезу о конструктивной валидности шкал опросника ОСУОТ можно считать подтвержденной.

Шестой этап заключался в проверке надежности опросника как измерительного инструмента. С этой целью использовались следующие показатели. Для определения надежности-согласованности было проведено вычисление коэффициента α -Кронбаха, который отражает однородность опросника и внутреннюю согласованность пунктов вну-

три отдельных шкал. Для изучения надежности-устойчивости было проведено два исследования с интервалом пять месяцев и использовано при этом две формы опросника: бланковая и компьютерная, в связи с чем был проведен расчет:

1) коэффициента корреляции Спирмена при анализе тест-ретестовой формы надежности (проверялось путем проведения двукратного обследования с интервалом 5 мес.);

2) коэффициента корреляции Спирмена при анализе тест-ретестовой формы надежности (проверялось путем проведения двух взаимозаменяемых форм опросника: компьютерной и бланковой).

Полученные результаты свидетельствуют, во-первых, о высоком уровне внутренней согласованности пунктов субшкал опросника [12–14]: значения коэффициента α -Кронбаха находится в пределах 0,758–0,849 (таблица 1). Во-вторых, результаты отражают высокий уровень надежности-устойчивости методики: значения коэффициентов корреляции Спирмена колеблются от 0,78 до 0,96 (при повторном проведении опросника с интервалом 5 месяцев) и от 0,83 до 0,98 (при использовании двух форм опросника: бланковой и компьютерной).

Седьмой этап был направлен на оценку особенностей влияния фактора социальной желательности и степени конформности испытуемых на их ответы по опроснику ОСУОТ. Нами была выдвинута гипотеза о высокой положительной статистически значимой корреляционной связи между субшкалами опросника и итоговым показателем шкалы социальной желательности Марлоу–Крауна [18] и/или шкалами, измеряющими степень конформности. Степень конформности измерялась как суммарный показатель посредством соответствующих шкал, включенных в структуру методик СМЛ [19] и Кеттелл [20]. С этой целью было проведено исследование с помощью методики измерения самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна, шкалы «конформность» методики Кеттелл, шкалы «конформность» методики СМЛ с 136 респондентами в возрасте от 17 до 24 лет. Для интерпретации полученных результатов использовался корреляционный анализ. Полученные данные не подтвердили выдвинутой гипотезы: не было обнаружено статистически значимых взаимосвязей между шкалами опросника ОСУОТ и шкалами, измеряющими уровень социальной желательности и конформности. Таким образом, стремление испытуемых давать социально желательные ответы и уровень их конформности не влияют на достоверность получаемых результатов по опроснику, поскольку они обусловлены интернализированной моделью социальной модели тела.

Восьмой этап, заключительный, состоял из процедуры стандартизации и построении тестовых норм. В целях достижения репрезентативной представленности социальных групп из сводной таблицы результатов была выделена выборка стандартизации 190 человек в возрасте от 16 до 25 лет (70% девушек юношеского возраста и 30% молодых женщин; 60% – учащиеся и студенты, 40% – работающие). Исследовалась чувствительность субшкал теста к социально-демографическим показателям (возраст). Приняв за «норму» значение $M \pm 2/3SD$, получили следующие условно «нормативные» значения для каждой субшкалы (таблица 3).

Таблица 3 – Нормативные данные по шкалам ОСУОТ

| Шкала | Низкие значения | Средние значения | Высокие значения | M | Me | SD |
|-------|-----------------|------------------|------------------|-------|-------|------|
| 1 | 11–26 | 27–38 | 39–55 | 32,52 | 32,00 | 8,55 |
| 2 | 8–14 | 15–22 | 23–30 | 18,18 | 18,00 | 5,03 |
| 3 | 8–19 | 20–28 | 29–40 | 23,83 | 24,00 | 6,06 |
| 4 | 0–3 | 4–28 | 9–15 | 6,12 | 6,00 | 2,70 |

Изучение чувствительности субшкал теста к социально-демографическим показателям в пределах возрастного коридора респондентов с применением параметрических критериев анализа выявило, что характеристики социального влияния на представление о теле у девушек и молодых женщин не соотносятся с возрастом испытуемых в пределах данных возрастных групп.

Таким образом, русскоязычная версия опросника состоит из 28 пунктов стимульного материала. Респондентам необходимо выразить свое согласие/несогласие с каждым утверждением в соответствии с пятибалльной шкалой.

Заклучение

1. Результаты проведенного психометрического анализа позволяют утверждать, что русскоязычная версия «Опросника социокультурных установок в отношении телесности» Дж.К. Томпсона, П. Ван дет Берг, М. Рериг, А.С. Гварда, Л.Дж. Хейнберга обладает хорошими психометрическими свойствами (валидность, надежность, дискриминативность).

2. С помощью факторного анализа воспроизведена 4-факторная структура оригинальной версии опросника. Проведенный иерархический анализ косоугольных факторов позволил выделить единственный вторичный фактор, подтверждающий существование общей шкалы для опросника «Социальное влияние на формирование представления о модели тела у молодежи».

3. Выполненная стандартизация позволяет использовать опросник как с исследовательскими целями, так и в индивидуальной работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Field, A. Risk factors for eating disorders: An evaluation of the evidence / A. Field // Handbook of eating disorders and obesity / Wiley ; J.K. Thompson (Ed.). – New York, 2004. – P. 17–32.

2. Stice, E. Eating disorder prevention programs / E. Stice, E. Hoffman // Handbook of eating disorders and obesity / Wiley ; J.K. Thompson (Ed.). – New York, 2004. – P. 33–57.

3. McKnight Investigators. Risk factors for the onset of eating disorders in adolescent girls: Results of the McKnight longitudinal risk factor study / McKnight Investigators // American Journal of Psychiatry. – 2003. – Vol. 160. – P. 248–254.

4. Durkin, S.J. Predictors of vulnerability to reduced body image satisfaction and psychological wellbeing in response to exposure to idealized female media images in adolescent girls / S.J. Durkin, S.J. Paxton // Journal of Psychosomatic Research. – 2002. – Vol. 53. – P. 995–1005.

5. Thompson, J.K. Thin-ideal internalization: Mounting evidence for a new risk factor for body-image disturbance and eating pathology / J.K. Thompson, E. Stice // Current Directions in Psychological Science. – 2001. – Vol. 10. – P. 181–183.

6. Thompson, J.K. Exacting beauty : theory, assessment, and treatment of body image disturbance / J.K. Thompson. – Washington, DC : American Psychological Association, 1999. – 396 p.

7. Белинская, Е.П. Социальная психология личности : учеб. пособие / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая ; под ред. Л.Н. Шиповой. – М : Аспект Пресс, 2001. – 301 с.

8. Internalization of ideal body shapes in 9–12-year-old girls / E.R. Sands [et al.] // International Journal of Eating Disorders. – 2003. – Vol. 33, № 2. – P. 193–204.

9. Validation and predictive utility of the Sociocultural Attitudes Toward Appearance Questionnaire for Eating Disorders (SATAQ-ED): internalization of sociocultural ideals predicts weight gain / L.J. Heinberg [et al.] // Body Image. – 2008. – Vol. 5, № 3. – P. 279–290.

10. Thompson, J.K. The sociocultural attitudes towards appearance scale-3 (SATAQ-3): development and validation / J.K. Thompson [et al.] // The International journal of eating disorders. – 2004. – Vol. 35, № 3. – P. 293–304.
11. Heinberg, L.J. Development and validation of the Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire / L.J. Heinberg [et al.] // The International journal of eating disorders. – 1995. – Vol. 17, № 1. – P. 81–90.
12. Кляйн, П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование / П. Кляйн. – Киев : ПАН Лтд, 1994. – 288 с.
13. Митина, О.В. Факторный анализ для психологов / О.В. Митина, И.Б. Михайловская. – М., 2001 – 169 с.
14. Кондаков, И.М. Создание психологических опросников с помощью статистического пакета SPSS for Windows 11.5.0. : учеб.-метод. пособие / И.М. Кондаков // Труды сотрудников Лаборатории математических моделей в психологии и педагогике МГППУ [Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа : <http://www.matlab.mgppu.ru/work/0028.htm>. – Дата доступа : 11.03.2013.
15. Пантеев, С.Р. Методика исследования самооотношения (МИС) / С.Р. Пантеев. – М. : Смысл, 1993. – 32 с.
16. Скугаревский, О.А. Методы диагностики нарушений пищевого поведения. Инструкция по применению / О.А. Скугаревский. – Минск : БГМУ, 2005. – 34 с.
17. Скугаревский, О.А. Образ собственного тела: разработка инструмента для оценки / О.А. Скугаревский, С.В. Сивуха // Психологический журнал. – 2006. – № 2. – С. 40–48.
18. Методика диагностики самооценки мотивации одобрения (шкала лжи) Д. Марлоу и Д. Крауна // Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие ; ред. и сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2001. – С. 635–636.
19. Собчик, Л.Н. СМЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности / Л.Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2009. – 224 с.
20. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А.Н. Капустина. – СПб. : Речь, 2001. – 112 с.

Zarzhyskaya O.A. Adaptation of the Russian Version of the Questionnaire «Sociocultural Attitudes towards Appearance Questionnaire»

The paper presents the results of the adaptation of the Russian version of the questionnaire («Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire» («SATAQ-3») J. K. Thompson, P. van den Berg, M. Roehrig, A. S. Guarda, L. J. Heinberg), which is used to assess the social impact on body image in girls and young women. An adapted version of the questionnaire, corresponding to psychometric standards is received. In operation, the procedure carried out the standardization, consistency check and test-retest reliability, the construct meaningful, discriminative validity is carried out while working with the method. The results of these procedures allow us to conclude that the Russian-language version of the method is valid, reliable, can be used for research and practice.

Рукапіс паступіў у редакцыю 25.03.2013

ЗВЕСТКІ АБ АЎТАРАХ

Аніскевіч Т.С. – кандыдат педагогічных навук, дацэнт кафедры прыродна-матэматычных дысцыплін Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Астаф’ева Л.С. – кандыдат педагогічных навук, дацэнт Расійскага ўніверсітэта дружбы народаў (г. Масква)

Бірукевіч А.А. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры псіхалогіі развіцця Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Буднік Д.В. – старшы выкладчык кафедры сацыяльна-палітычных і гістарычных навук Брэсцкага дзяржаўнага тэхнічнага ўніверсітэта, аспірант 3 года навучання кафедры псіхалогіі і педагогічнага майстэрства Рэспубліканскага інстытута вышэйшай школы

Бурэц Ю.М. – аспірант 2 года навучання Беларускага дзяржаўнага педагогічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка

Бут-Гусаім С.Ф. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускай мовы і дыялекталогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Бярозка А.Ф. – кандыдат філалагічных навук, старшы выкладчык кафедры рускай і сусветнай літаратуры Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Францыска Скарыны

Гунчык І.У. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры ўкраінскай фалькларыстыкі імя Філарэта Калесы Львоўскага нацыянальнага ўніверсітэта імя Івана Франка

Заржыцкая А.А. – старшы выкладчык кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна, суіскальнік кафедры прыкладной псіхалогіі Беларускага дзяржаўнага педагогічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка

Кавальчук В.М. – магістр філалагічных навук, выкладчык кафедры тэорыі і гісторыі рускай літаратуры Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Козырава Н.В. – аспірант 3 года навучання кафедры агульнай і педагогічнай псіхалогіі Беларускага дзяржаўнага педагогічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка

Лавіцкі А.А. – аспірант кафедры агульнага і рускага мовазнаўства Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П.М. Машэрава

Маразевіч-Шылюк Т.А. – кандыдат педагогічных навук, дацэнт, загадчык кафедры гімнастыкі Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта фізічнай культуры

Марчанка А.Я. – аспірант кафедры псіхалогіі развіцця Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Мельнікава З.П. – доктар філалагічных навук, прафесар кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Осіпаў Я.Д. – кандыдат педагогічных навук, загадчык кафедры лінгвадыдактыкі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Паплаўская А. – выкладчык Недзяржаўнай Вышэйшай педагогічнай школы (г. Беласток, Польшча)

Паўлаў І.В. – старшы выкладчык кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Салаўёва Ф.Я. – кандыдат педагогічных навук, дацэнт кафедры літаратуры і методыкі яе выкладання Смаленскага дзяржаўнага ўніверсітэта (Расія)

Сендзер А.М. – доктар педагогічных навук, прафесар, першы прарэктар Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Скібіцкая Л.В. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт, адчык кафедры журналістыкі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Швед І.А. – доктар філалагічных навук, прафесар кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Ядчадка К.І. – аспірантка кафедры англійскай мовы і моўнай камунікацыі Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Яніцкі М.І. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры журналістыкі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Да ведама аўтараў

Рэдкалегія часопіса разглядае рукапісы толькі тых артыкулаў, якія адпавядаюць навуковаму профілю выдання, нідзе не апублікаваныя і не перададзеныя ў іншыя рэдакцыі.

Матэрыялы прадстаўляюцца на беларускай ці рускай мове ў двух экзэмплярах аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкаванага аркуша, у электронным варыянце – у фармаце Microsoft Word for Windows (*.doc; *.rtf) і павінны быць аформлены ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:

- папера фармата 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 – адзінары;
- 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, якія 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). Пажадана пазбягаць скарачэнняў слоў, акрамя агульнапрынятых. Спіс літаратуры павінен быць аформлены паводле Інструкцыі па афармленні дысертацыі, аўтарэферата і публікацый па тэме дысертацыі, зацверджанай пастановай Прэзідыума Дзяржаўнага вышэйшага атэстацыйнага камітэта Рэспублікі Беларусь ад 24.12.1997 № 178 (у рэдакцыі пастановы Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 22.02.2006 № 2, ад 15.08.2007 № 4). Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары спасылак падаюцца ў квадратных дужках (напрыклад, [1, с. 32], [2, с. 52–54]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносак.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК (выраўноўванне па левым краі);
- ініцыялы і прозвішча аўтара (аўтараў) (выдзяляюцца паўтлустым шрыфтам і курсівам;

выраўноўванне па левым краі);

- назва артыкула (друкуецца вялікімі літарамі без пераносаў; выраўноўванне па левым краі);
- анатацыя ў аб'ёме ад 100 да 150 слоў на мове артыкула (кегль – 10 pt.);
- звесткі аб навуковым кіраўніку (для аспірантаў і саіскальнікаў) указваюцца на першай

старонцы артыкула ўнізе;

- асноўны тэкст, структураваны ў адпаведнасці з патрабаваннямі ВАК да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў (Уводзіны з пастаўленымі мэтай і задачамі; Асноўная частка, тэкст якой структуруецца падзагалоўкамі (назва раздзела «Асноўная частка» не друкуецца); Заключэнне, у якім сцісла сфармуляваны асноўныя вынікі даследавання, указана іх навізна);

- спіс літаратуры;

- рэзюмэ на англійскай мове (да 10 радкоў, кегль – 10 pt.): назва артыкула, прозвішча і ініцыялы аўтара/аўтараў, тэзісны пераказ зместу артыкула; у выпадку, калі аўтар падае матэрыял на англійскай мове, рэзюмэ – на рускай ці беларускай.

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- звесткі пра аўтара на беларускай мове (прозвішча, імя, імя па бацьку поўнаасцю, вучоная ступень і званне, месца працы (вучобы) і пасада, паштовы і электронны адрасы для перапіскі і кантактныя тэлефоны);

- выпіска з пратакола пасяджэння кафедры, навуковай лабараторыі ці ўстановы адукацыі, дзе працуе/вучыцца аўтар, завераная пячаткаю, з рэкамендацыяй артыкула да друку;

- рэцэнзія знешняга ў адносінах да аўтара профільнага спецыяліста з вучонай ступенню, завераная пячаткаю;

- экспертнае заключэнне (для аспірантаў і дактарантаў).

Рукапісы, аформленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегіяй не разглядаюцца.

Аўтары нясуць адказнасць за змест прадстаўленага матэрыялу.

Карэктары *А.В. Дзябёлая, Л.М. Калілец*

Камп'ютарнае макетаванне *С.М. Мініч, Г.Ю. Пархац*

Падпісана ў друк 14.01.2014. Фармат 60×84/8. Папера афсетная.

Гарнітура Таймс. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 21,62. Ул.-выд. арк. 17,22.

Тыраж 100 экз. Заказ № 35.

Выдавец і паліграфічнае выкананне: УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна».

Пасведчанне аб рэгістрацыі № 1/55 ад 14.10.2013.

ЛП № 02330/454 ад 30.12.2013

224016, г. Брэст, вул. Міцкевіча, 28.