



Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Галоўны рэдактар:

А.М. Сендзер

Намеснік галоўнага рэдактара:

С.А. Марзан

Міжнародны савет

В.Р. Бязрогаў (Расія)

Ф.Я. Васілюк (Расія)

Марцін 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.: 21-72-07

e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Часопіс «Веснік Брэсцкага

ўніверсітэта» выдаецца

з снежня 1997 года

Серыя 3

ФІЛАЛОГІЯ

ПЕДАГОГІКА

ПСІХАЛОГІЯ

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць два разы ў год

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

№ 1 / 2015

У адпаведнасці з Загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі

Рэспублікі Беларусь № 81 ад 20.03.2015 г. часопіс

«Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія.

Педагогіка. Псіхалогія» ўключаны ў Пералік навуковых выданняў

Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных

даследаванняў па філалагічных, педагогічных і псіхалагічных навуках

ЗМЕСТ

ФІЛАЛОГІЯ

Корольок І.П. Композиционность значения производных имен прилагательных с префиксом <i>in-</i> в современном немецком языке.....	5
Хорсун І.А. Сонет 1 У. Шекспира: анализ белорусского и русского вариантов перевода.....	11
Бортник Ж.И. Проблема рецепции прозы в процессе создания сценического текста монодрамы (на примере повести Н. Гоголя и спектакля режиссёра В. Фокина «Шинель»).....	16
Воран І.А. Асаблівасці адаптацыі еўрапейскіх жанраў і жанравых форм у беларускай літаратурна-мастацкай прасторы 60–70-х гг. XX ст.	23
Вадас-Возьны Х. Фразеологизмы в русском языке и сохранение своеобразия языковой картины мира при их переводе.....	30
Жылевіч В.Ф. Стылістыка французскага мінімалізму (на прыкладзе твораў Бярнара Фрыё).....	36
Церковский А.Л. Протестантская реформация и ее влияние на американскую колониальную литературу ...	44
Мароз В.К. Мова дакументальных фрагментаў у кантэксте баркулабаўскага летапісу.....	52
Барычэўская Т.Г. Развіццё традыцый тэатра абсурду ў п’есах Томаса Бернхарда і ў творах сучасных беларускіх драматургаў.....	56
Видишева С.К. Функционирование заимствованных терминов области компьютерных технологий.....	63

ПЕДАГОГІКА

Кунцевич З.С. Организация управляемой самостоятельной работы студентов лечебного факультета по дисциплине «общая химия» в медицинском университете.....	68
Будько Т.С., Грицук А.В. Развитие геометрических представлений у детей дошкольного возраста средствами декоративно-прикладного искусства.....	74
Мартысюк І.А. Формирование экологической культуры учащихся разных возрастных групп.....	81
Карпенко О.Е. Общественно-политические детерминанты развития опеки над детьми в Польше (1867–1939 гг.).....	86
Луцык Н.С. Картографическая компетентность как базовая составляющая географической компетентности учащихся.....	92
Палагин А.А. Экспериментальное обоснование методики развития компонентов «техника-координация» в системе начального этапа подготовки юных гандболистов 10–11 лет.....	98

ПСІХАЛОГІЯ

Кольшко А.М. Учебный текст в системе современного психологического образования: критерии анализа...	106
Северин А.В. Функционирование механизма перцептивного действия «глазорука» у подростков при изучении ими предметов с вариативной формой.....	113
Горегляд І.В. Представления об авторитетном учителе у различных субъектов образования.....	120
Медведская Е.И. Компетенции успешного человека: когнитивная модель современного студента.....	126
Гижук Т.В. Субъективная картина карьеры как психический образ: содержание, структура, функции.....	133
Кухтова Н.В. Социальные нормы просоциального поведения.....	138
Юстына Искра, Вальдемар Клинокш, Марта Павелец, Яцек Лукасевич. Структура личности женщин и мужчин.....	148
Лагонда Г.В. Самоактуализационные условия успешности брака.....	154
Голиков В.В. Становление супружеской идентичности у девушек в период ранней взрослости.....	165

ПАДЗЕІ

Швед І.А. «Вяртанне памяці»: новае даследаванне некропаляў як культурнай і грамадскай з’явы.....	174
---	-----



Vesnik

of Brest University

Editor-in-chief:
A.M. Sender

Deputy Editor-in-chief:
S.A. Marzan

International Board:
V.V. Byazrogav (Russia)
F.Y. Vasilyuk (Russia)
Martin 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.: 21-72-07
e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Published since December 1997

Series 3

PHILOLOGY

PEDAGOGICS

PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL

Issued two times a year

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

№ 1 / 2015

According to the order of Supreme Certification Commission
of the Republic of Belarus № 81 from March 20, 2015, 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

INDEX

PHILOLOGY

Korolyuk I.P. The Semantics of the Derivative Adjectives with the Prefix <i>un-</i> as Composite Semantics in the Modern German Language	5
Horsun I.A. Sonnet 1 by W. Shakespeare: Belarusian and Russian Translation Analysis	11
Bortnik J.I. The Problem of the Reception of Prose in the Creation Stage Monodrama Text (on example of the story by N. Gogol and performance director V. Fokin's «The Overcoat»	16
Voran I.A. The Features of Adaptation of the European Genres and Genre Forms in Belarusian Literary and Art Space in 60–70 Years of 20 th Century	23
Vadas-Vozny H. Idiomatic Expressions in Russian and the Attempt to Save the Particular Image of a Language in Translation.....	30
Jilevitch O.F. The Stylistics of French Minimalism (as an example of Bernard Friot's works)	36
Tserkovsky A.L. Protestant Reformation and its Influence on Colonial American Literature	44
Maroz V.K. Language of Documentary Fragments in the Context of Barkulabov Chronicle	52
Barycheuskaya T.G. The Development of the Traditions of Theatre of Absurd in Thomas Bernhard's Plays and in the Works of Modern Byelorussian Dramatists	56
Vidisheva S.K. Functioning of Computer-based Loanwords.....	63

PEDAGOGY

Kuntsevich Z.S. Organization of Controlled Self Dependent Students' Work Treatment Faculty in the Discipline «General chemistry» at Medical University	68
Budzko T.S., Gritsuk A.V. Developing Geometrical Representations in Preschoolers by Means of Applied and Decorative Arts	74
Martysuk I.A. Formation of Ecological Culture of Pupils of Different Age Groups	81
Karpenko O.Y. Social and Political Determinants of Development of Children's Custody in Poland (1867–1939) ...	86
Lutsyk N.S. Cartographical Competence as Basic Component of Geographical Competence of Pupils.....	92
Palagin A.A. Experimental Substantiation of Development Methodology of «Technique-Coordination» Components at the Initial Stage of Preparation of Young Handball Players of 10–11 Years of Age	98

PSYCHOLOGY

Kolyshko A.M. Educational Text in the System of Modern Psychological Education: the Criteria of Analysis	106
Severin A.V. The Functioning of the Mechanism of Perceptual Actions «Eyeshands» in the Study of Teenagers of the Objects with Variable Form	113
Harahliad I.V. The image of the Authoritative Teacher Given by Different Educational Subjects	120
Medvedskaya E.I. Competence of a Successful Person: Cognitive Model of Modern Student	126
Hizhuk T.V. Subjective Picture of Career as Mental Image: Content, Structure, Functions	133
Kukhtova N.V. Social Norms of Prosocial Behavior	138
Iskra J., Klinkosz W., Pawelec M., Lukasiewicz J. The Personality Structure of Women and Men.....	148
Lahonda H.U. Self-actualization Conditions of Successful Marriage	154
Golikov V.V. The Formation of Married Identity of the Ladies in the Early Adulthood.....	165

EVENTS

Shved I.A. «Returning of Memory» New Investigation of Necropolis as Cultural and Social Phenomena.....	174
---	-----

УДК 81' 373' 112.2

И.П. Королюк

*преподаватель каф. немецкой филологии
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина*

КОМПОЗИЦИОННОСТЬ ЗНАЧЕНИЯ ПРОИЗВОДНЫХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ С ПРЕФИКСОМ UN- В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Семантика производных имен прилагательных рассматривается как композиционная. На примерах дериватов с un- показаны принципы взаимодействия префикса и производящей основы.

Реальная жизнь языка состоит в оперировании знаками, их сочетаемость и закономерность подобной сочетаемости всегда привлекала и привлекает к себе внимание исследователей разных лингвистических направлений. Особенно интересен вопрос о том, как рождаются в языке новые значения, как осуществляется комбинаторика знаков, которая постоянно происходит в языке.

Последние годы развития лингвистической науки характеризуются повышенным вниманием к словообразовательной системе языка. Можно с уверенностью сказать, что и на сегодняшний день место словообразования в кругу других лингвистических дисциплин, связь словообразования с другими подсистемами языка, механизмы формирования семантики производного слова не до конца изучены. По-видимому, это связано с определенной уникальностью словообразования. По сей день словообразование является «самой глубинной и самой таинственной частью языка» [1, с. 201]. Производная лексика, т.е. совокупность слов, созданных когда-либо с помощью словообразовательных средств (аффиксация, словосложение, конверсия и т.д.), занимает в лексиконе видное место. В развитых языках она явно превалирует над непроизводной лексикой, составляя примерно 60% от общего объема лексикона [7, с. 150]. С учетом того, что в состав оставшихся 40% входит значительное число служебных слов, доля дериватов еще выше. Исходя из того, что основная и едва ли не единственная функция словообразования – обогащение словаря и что отчетливо прослеживается связь словообразования с морфологией, синтаксисом, лексикологией, словообразование рассматривали то в кругу грамматики, то в кругу лексикологии. Но такое изучение данного раздела языкознания было оспорено рядом ученых. Е.С. Кубрякова называет отнесение словообразования к той или иной дисциплине «категоричным и априорным» [9, с. 5]. При таком одностороннем изучении словообразования не учитывается какой-либо из аспектов: или форма, или содержание. Рассматривая словообразование в разделе грамматики, ученые занимаются прежде всего вопросами формирования определенных частей речи, морфологического строения и состава слова. Изучая словообразование в разделе лексикологии, ученые основной акцент делают на «выделение и описание лексико-семантических группировок производных» [9, с. 5]. Таким образом, отнесение словообразования к какой-либо из этих дисциплин влечет за собой одностороннее и ущербное изучение данного языкового явления.

Научный руководитель – Т.Е. Комаровская, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка

А.Л. Зеленецкий, О.В. Новожилова [2, с. 227] говорят о межуровневой природе словообразования, его взаимодействии с разными подсистемами языка, и прежде всего с его морфологией и морфонологией, а также синтаксисом. Следовательно, словообразование «может и должно изучаться и со стороны плана содержания, и со стороны плана выражения» [9, с. 6]. Это значит, что в равной мере должны затрагиваться как грамматические, так и семантические аспекты. Осуществление такого многопланового подхода возможно только при выделении словообразования «в особую самостоятельную дисциплину» [9, с. 7].

Становление теории словообразования прошло несколько этапов, связанных с движением на каждом из них одного из следующих подходов: морфологического, при котором изучались комбинаторные возможности морфем; структурно-семантического, поставившего вопрос о соотношении структуры и семантики производного слова; синтаксического, пытавшегося объяснить структуру и семантику производных слов разных типов процессуально на основе разных синтаксических конструкций; ономаσιологического, который рассматривал словообразование с точки зрения теории номинации и номинативной деятельности человека; функционально-семантического, выведшего на первый план проблемы, связанные с семантикой, функционированием и созданием производных слов [16, с. 468].

Когнитивный подход ко всем языковым явлениям не обошел стороной и словообразование. Е.С. Кубрякова подчеркивает необходимость выделения самостоятельной области – когнитивного словообразования, т.к. когнитивные аспекты большинства словообразовательных явлений оказываются не просто составляющими их отличительных черт – они выявляют главные признаки словообразовательной системы как таковой [8, с. 406]. По ее мнению, словообразование выполняет упорядочивающую и организующую роль, поскольку оно самым непосредственным образом связано с формированием ономаσιологических категорий и семантических классификаций. Словообразование создает известные стереотипы для обозначения реалий, подводимых под ту или иную рубрику существующих семантических классификаций. Оно помогает соединить новый опыт со старым, также помогает хранить опыт человека, зафиксированный внутренней формой слова, передавать его от поколения к поколению, благодаря мотивированности производного слова [7, с. 172]. Огромное внимание к дериватам во всех развитых языках не случайно. «Оно обусловлено самой природой производных слов, выделение которых в общей системе словесных знаков зиждется как на формальной, так и на семантической соотнесенности исходных и производных единиц» [13, с. 266].

Создавая производные слова, носитель языка стремится упростить ментальные процессы в своем сознании. Новый языковой знак, замещая сложные когнитивные структуры, позволяет оперировать ими с большей легкостью. Появление нового слова, однако, – процесс сложный и неоднозначный. Когнитивная наука уделяет производному слову как структуре представления знания большое внимание. В окружающем нас мире только то, что обладает «исключительной значимостью» [10, с. 305], получает в языке свое имя. Простые, непродуцированные слова указывают на выделенный в мире референт безотносительно его формальной связи с другими референтами. Слова производные, напротив, обладая той же способностью идентифицировать в мире некую сущность, могут одновременно указать и на формальную связь выделенного референта с другим референтом. Ведь производные слова фиксируют в своих моделях связи и отношения, установленные и опознанные человеком в момент порождения самих производных слов, а поэтому образуют в картине мира (ее когнитивной картине) сложные сетки связей [5, с. 77].

Производные слова, являясь результатом вторичной номинации, обладают целым рядом дополнительных характеристик в сравнении со словами первичной номина-

ции. В отличие от простых единиц производные слова благодаря мотивированности являются единицами «выводимыми, значение которых можно расшифровать при обращении к источнику мотивации» [14, с. 185]. Описание значения дериватов возможно с помощью «семантических примитивов» [17, р. 13]. Дериват является, в первую очередь, единицей мотивированной, требующей в объяснении возврата к исходному знаку. Отсюда вытекают и основные различия производной и непродуванной лексики.

Если исходить из того, что аффикс обладает значением, то можно предположить, что значение производного слова состоит из суммы значений исходного слова и аффикса. Следует также упомянуть семантическую избирательность аффиксов, которые далеко не во всех своих значениях могут вступать во взаимодействие с производящими базами. «В их семантике выделяются наиболее часто реализуемые, ведущие значения, что также в значительной степени ограничивает объем семантической структуры соответствующих производных» [13, с. 269]. Префиксы, к примеру, обозначают тот или иной признак предмета или явления, сужают или конкретизируют значение производящей основы [2, с. 229]. Словообразовательные аффиксы отличаются друг от друга характером сочетаемости с основами. Одни аффиксы обладают почти неограниченной сочетаемостью, другие сочетаются только с определенными основами [15, с. 15]. При определении факторов формирования лексических значений производных слов нельзя рассматривать значение аффикса определяющим фактором. С позиций когнитивной лингвистики семантика мотивирующей основы рассматривается как ведущий компонент лексического значения производного слова [4, с. 3]. При определении семантики производного слова важно установить, «какая часть семантики мотивирующего слова используется в акте создания производного слова и продолжает жить в нем и ощущаться говорящим при его использовании» [6, с. 20].

Когнитивный подход ко всем языковым явлениям внес свои изменения и в изучение значения производных слов. Семантика производных стала рассматриваться как *композиционная*. Такая композиция «представляет собой объединение по крайней мере двух, а то и трех категориальных значений с разной степенью их конкретности» [8, с. 56]. Композиционность комплексного выражения понимается как форма, предоставляющая коммуникантам тот семантический костяк, который обрастает плотью под воздействием «менее предсказуемых прагматических факторов, в том числе контекста и фоновых знаний говорящих» [3, с. 339]. Опираясь на информацию, представленную дериватом, человек выходит за пределы данного и получает новую информацию. Получение выводных данных в процессе обработки информации, или же инференция, является одной из важнейших когнитивных операций человеческого мышления. Особенно возрастает роль семантического вывода (инференции) как когнитивной информации, «когда за сжатым в компактную структуру телом знака стоит большой объем знаний, представленный целым набором концептуальных структур» [12, с. 215].

Человек подвергает окружающий его мир процессам классификации и категоризации. На языковом уровне это определяет процесс конструирования языкового значения и построения сложных моделей композиционной семантики, отражающих интеграцию различных когнитивных конструкций. Особенностью концептуальной интеграции является то, что она взаимодействует со всеми когнитивными процессами и может быть рассмотрена как «их составная часть» [11, с. 315]. Интеграция концептов основана на восстановлении когнитивных связей между элементами различных доменов и их репрезентациями. Концептуальные интеграции возникают в ходе построения полного (контекстного) значения лексических единиц в заданный момент реального времени. «В ходе построения такого полного значения происходит мгновенное ассоциативное связывание информации из различных доменов – для этого производится ввод некоторой добавочной информации, устанавливающей для нескольких единиц общий базис,

позволяющий объединить их в единую смысловую группу. Таким образом, процесс концептуальной интеграции можно рассматривать как процесс наложения проекций из различных областей, имеющих глобальный характер» [11, с. 316]. Когнитивный подход к лексической семантике помогает сделать новые важные шаги в разъяснении правил семантической композиции знаков; он призывает при анализе каждой комплексной единицы показать *взаимодействие* значений ее составляющих.

По мнению Е.С. Кубряковой, важную роль в процессе формирования нового значения играет процедура наследования, впервые разработанная в теории словообразования и «связываемая там с передачей производному слову части значений, присущих его источнику, т.е. мотивировавшей его единице» [6, с. 20].

В плане композиционности смысла наиболее интересными представляются дериваты с префиксом *in-*, у которых происходит изменение числа лексико-семантических вариантов в сравнении с исходящей основой, и прилагательные, которым присуще изменение статуса прототипического значения базисной основы в производной единице. В результате анализа производных прилагательных было обнаружено 118 единиц, у которых происходит квантитативная редукция семантической структуры, т.е. сужение категории; 61 лексема, у которой происходит сужение и изменение центра категории; и 45 дериватов с новым лексико-семантическим вариантом (ЛСВ), отражающим, напротив, расширение категории.

Дериваты, у которых происходит квантитативная редукция семантической структуры, сохраняют, как правило, прототипическое значение производящей основы в качестве ядерного. Например, семантическая структура прилагательного *bunt* (пестрый) включает 3 ЛСВ, а в деривате сохраняется только ядерное значение: *unbunt* (пестрый) '*nicht bunt (1)*'. По такому же принципу происходит редукция у дериватов *unbescheiden*, *unempfänglich*, *unannehmbar* и др. Лексемы, у которых происходит квантитативная редукция и смещение центра категории, выбирают в качестве основного значения переносное значение базисной единицы (около 30%), или же более узкое, конкретное значение (большинство таких дериватов). В семантической структуре прилагательных *unbillig*, *unausgereift*, *undiplomatisch*, *unedel*, *unfein*, *unflexibel* и др. переносное значение исходной единицы приобретает статус центрального. Например: *unbillig* (несправедливый) 'а) (*Rechtsspr.*, *sonst veraltend*) *nicht billig (3) b) nicht billig (1), 'billig* (дешевый) '*1. niedrig im Preis, nicht teuer, für verhältnismäßig wenig Geld [zu haben] 2. (abwertend) a) von minderer Qualität b) vordergründig, einfallslos, geistlos o. ä. u. daher ohne die erhoffte Wirkung 3. (Rechtsspr.*, *sonst veraltend) angemessen, berechtigt*'.

У прилагательных *unästhetisch*, *undicht*, *unautoritär* и др. сохраняется более узкое, более конкретное значение базисной лексемы: *unautoritär* (невластный) '*nicht autoritär (1 b)*'; *autoritär* (властный) '*1. a) totalitär, diktatorisch; b) unbedingten Gehorsam fordernd 2. (veraltend) a) auf Autorität beruhend; b) mit Autorität ausgestattet*'.

У прилагательных *unabsehbar*, *unsagbar*, *unbeteiligt*, *unspielbar* и др. появляется новое значение или оттенок значения: *sagbar* (может быть выраженным) '*(selten): sich ausdrücken, aussprechen lassend*'; *unsagbar* (невывразимый) '*a) (emotional) außerordentlich, äußerst groß, stark; unbeschreiblich, unaussprechlich b) (intensivierend bei Adj. u. Verben) in höchstem Maße, sehr; unbeschreiblich*'. Можно предположить, что, создавая новую единицу *unsagbar*, человек не только комбинирует основу и аффикс, но и использует фоновые знания. Эту гипотезу подтверждает и следующий пример: *freiwillig* (добровольный) '*aus eigenem freiem Willen; ohne Zwang*' *unfreiwillig* (недобровольный) '*1. nicht freiwillig; gegen den eigenen Willen; gezwungen 2. nicht beabsichtigt; aus Versehen geschehend*'.

Самое яркое проявление механизма композиционной семантики демонстрируют дериваты с *in-*, «положительный» коррелят которых уже является производной единицей

цей типа *unsterblich*, *unschätzbar* и др. Их семантика формируется не только на основе семантической структуры непосредственно производящих основ (хронологически вторая ступень деривации). Новые значения или оттенки значений дериватов с *un-* являются реализацией семантического потенциала тех базисных единиц, от которых, в свою очередь, были образованы их непосредственные производящие основы (хронологически первая ступень деривации). Здесь происходит совмещение значений префикса, производящих основ первой и второй ступеней деривации.

Таким образом, приведенные примеры подтверждают утверждение, что создание производных слов основывается, прежде всего, на всем спектре человеческих возможностей по восприятию, осмыслению, категоризации и концептуализации мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гумбольдт, В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / В. фон Гумбольдт. – М., 1984.
2. Зеленицкий, А. Л. Теория немецкого языкознания : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / А. Л. Зеленицкий, О. В. Новожилова. – М. : Академия, 2003. – 400 с.
3. Ирисханова, О. К. Концептуальная интеграция в событийных именах существительных (к проблеме языковой композиционности) / О. К. Ирисханова // С любовью к языку : сб. науч. тр. Посвящается Е. С. Кубряковой. – М. : Ин-т языкознания РАН ; Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2002. – С. 339–345.
4. Козина, О. В. Семантика производного слова (на материале отглагольных существительных с суффиксами *-tion*, *-ment*, *-ure*, *-al*, *-a(e)ncy*, *-ig*, *-age*, *-er*) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / О. В. Козина. – СПб., 2003.
5. Кубрякова, Е. С. О когнитивном подходе к производному слову / Е. С. Кубрякова // Славистика: синхрония и диахрония : сб. науч. ст. к 70-летию И. С. Улуханова / под общ. ред. д-ра филол. наук проф. В. Б. Крысько / Ин-т рус. яз. имени В. В. Виноградова РАН. – М. : Азбуковник, 2006. – С. 77–83.
6. Кубрякова, Е. С. Когнитивная лингвистика и проблемы композиционной семантики в сфере словообразования / Е. С. Кубрякова // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – 2002. – Т. 61, № 1. – С. 13–24.
7. Кубрякова, Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е. С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира : сборник / Б. А. Серебренников [и др.] ; отв. ред. Б. А. Серебренников / АН СССР, Ин-т языкознания. – М. : Наука, 1988. – 215 с.
8. Кубрякова, Е. С. Части речи в ономаσιологическом освещении / Е. С. Кубрякова / АН СССР, Ин-т языкознания ; отв. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Наука, 1978. – 116 с.
9. Кубрякова, Е. С. Что такое словообразование / Е. С. Кубрякова ; отв. ред. К. Е. Майтинская. – М. : Наука, 1965. – 78 с.
10. Кубрякова, Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
11. Новодранова, В. Ф. Композиционная семантика (на материале медицинской терминологии) / В. Ф. Новодранова // С любовью к языку : сб. науч. тр. Посвящается Е. С. Кубряковой. – М. : Ин-т языкознания РАН ; Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2002. – С. 315–319.
12. Позднякова, Е. М. Новые задачи исследования композиционной семантики производного слова в рамках когнитивно-дискурсивного направления / Е. М. Поздняко-

ва // С любовью к языку : сб. науч. тр. Посвящается Е. С. Кубряковой. – М. : Ин-т языкознания РАН ; Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2002. – С. 213–219.

13. Харитончик, З. А. Очерки о языке. Теория номинации. Лексическая семантика. Словообразование : избр. тр. / З. А. Харитончик. – Минск : Минск. гос. лингв. ун-т, 2004. – 367 с.

14. Харитончик, З. А. Прилагательное: значение, словообразование, функции : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / З. А. Харитончик. – Минск, 1986. – 334 л.

15. Царев, П. В. Продуктивное именное словообразование в современном английском языке / П. В. Царев. – М. : Из-во Моск. ун-та, 1984. – 224 с.

16. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : Большая Рос. энцикл., 1998. – 685 с.

17. Wierzbicka, A. *Lingua mentalis. The semantics of natural language* / A. Wierzbicka. – Sydney ; New York, 1980. – 368 p.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.03.2015

Korolyuk I.P. The Semantics of the Derivative Adjectives with the Prefix un- as Composite Semantics in the Modern German Language

The article examines the semantics of the derivatives as composite semantics. The principles of interaction between the prefix and the derivational base are demonstrated on the example of derivatives with the prefix un-

УДК 821.111-1*У.Шекспир:811.161.1'25'42:811.161.3'25'42

И.А. Хорсун

преподаватель каф. английского языка, аспирант каф. белорусской литературы
Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины

СОНЕТ 1 У. ШЕКСПИРА: АНАЛИЗ БЕЛОРУССКОГО И РУССКОГО ВАРИАНТОВ ПЕРЕВОДОВ

Основной темой первого сонета У. Шекспира является Человек в процессе борьбы со своей извечной онтологической бренностью. С одной стороны, биологически, через потомство, которое продолжит его существование как вида, с другой – посредством творчества (поэзии), которое его обесмертит. Анализируя переводы сонета 1, выполненные В. Дубовкой и С. Маршаком, следует отметить большую степень положительной эмоциональности белорусского варианта перевода, где Человек – «вястун вясенняй зыркай пекнаты» (В. Дубовка), а не «недолговременной весны глашатай» (С. Маршак).

Первый сонет, открывающий цикл сонетного ряда У. Шекспира, имеет особое значение. Он амбивалентен, ибо предсказывает будущее и одновременно возвращает в прошлое. Первый сонет задает тон всей подгруппе сонетов 1–26 (объединенных, по наблюдениям А. Аникста, в тематическую группу «Воспевание друга» [1, с. 25–29]). Кроме того, в этом произведении заявлены многие из основных идей последующих сонетов: красота юноши, его уязвимость перед лицом жестокого времени, отношение к миру, к самому себе и к окружающим, к красоте природы, что не так значимо по сравнению с его красотой, глупость скупости, необходимость видеть мир в более широко, чем через призму собственного ограниченного восприятия.

Непреходящую значимость произведения и его онтологическую связь с проблемами современного мира подчеркивает и непрекращающаяся дискуссия в Интернете. Так, один из авторов форума, посвященного творчеству У. Шекспира, предлагает даже прозаический вариант первого сонета: «Справедливая молодежь, не будь грубой, не будь эгоистичной, а иди вперед и заполни мир своими образами и наследниками, которые тебя заменят. Из-за своей красоты вы обязаны миру воздаянием, которое вы поглощаете, как если бы вы были врагами сами себе. Пожалейте мир, и не позволяйте себе стать саморазрушительными объектами, которые съедают сами свое собственное потомство» [2].

Чтобы справедливо оценить варианты переводов сонета 1 У. Шекспира, выполненные В. Дубовкой и С. Маршаком, необходимо всесторонне рассмотреть его лексическую наполняемость. Для этого выделим основные синтагмы произведения.

1. *From fairest creatures we desire increase...*

Fairest creatures – все живые существа, обладающие красотой; *increase* – деторождение, потомство. Здесь также подразумевается рост урожая, когда из одного семени вырастает множество. Существует общее предположение, что лучшее семя всегда должно быть использовано для селекции лучшего экземпляра скота, птицы, продукта. Главная задача – достичь улучшения по сравнению с предыдущим поколением. Появление метафоры, связанной с сельским хозяйством или фермерством, не случайно. В последние годы жизни Шекспир в своих произведениях часто раскрывал тему природы [1, с. 87–92]. В «Зимней сказке» (*Winter's Tale*) есть знаменитый фрагмент, в котором Polixenes объясняет Perdita науку размножения цветов [3, с. 79–103].

PERDITA *Sir, the year growing ancient, //*
Not yet on summer's death, nor on the birth //

Научный руководитель – И.Ф. Штейнер, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой белорусской литературы Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины

*Of trembling winter, the fairest flowers o' the season //
 Are our carnations and streak'd gillyvors, //
 Which some call **nature's bastards**: of that kind //
 Our rustic **garden's** barren; and I care not //
 To get slips of them.
 POLIXENES Wherefore, gentle maiden, //
 Do you neglect them?
 PERDITA For I have heard it said //
 There is **an art** which in their piedness shares //
 With great creating nature.
 POLIXENES Say there be; //
 Yet **nature** is made better by no mean //
 But **nature** makes that mean: so, over that **art** //
 Which you say adds to **nature**, is an **art** //
 That **nature** makes. You see, sweet maid, we marry //
 A gentler scion to the wildest stock, //
 And make conceive a bark of baser kind //
 By bud of nobler race: this is an art //
 Which does mend nature, change it rather, but //
The art itself is nature.*

2. *That thereby beauty's rose might never die...*

Thereby – значыць такім образом; *beauty's rose* – роза была сімвалам красаты. По сваім свойствам яна яўляецца і сімвалам бессмертнага.

3. *But as the riper should by time decease...*

Riper – зрылы, созрэўшы, гатовы к збору ўрожаа (чалавек, расьцеьне, прадмет); *by time decease* – умереть с течением времени.

4. *His tender heir might bear his memory...*

Tender – молодой, нежный, мягкий; часто используется для описания молодых животных; *bear his memory* – как отпечаток; также может употребляться в значении «воспитания ребенка» (подразумевается, что наследник несет с собой память предыдущих поколений).

5. *But thou contracted to thine own bright eyes...*

Contracted – находиться в контрактных отношениях, быть обязанным в юридическом смысле; также передает чувство сжатого, урезанного, ограниченного:

...and our whole kingdom //

To be contracted in one brow of woe [4, с. 3–4].

(... и наше целое королевство // Заключено в одном челе горя [5, с. 5–6]). В Шекспировском словаре при трактовке *contracted to thine own bright eyes* приводится пример Нарцисса, который умер, влюбившись в свое собственное отражение в воде. Общий смысл образа представляется так: некто, любясь собой, постоянно занят своими собственными проблемами, а потому скован, обременен, вместо того чтобы заниматься тем, что ему действительно интересно.

6. *Feed'st thy light's flame with self-substantial fuel...*

Feed'st thy light's flame – обеспечивает источник существования пламени. Восковые свечи и лампы были единственным источником света в эпоху Шекспира; *self-substantial fuel* – топливо из себя берущее. Общий смысл этой строки в том, что костер или лампы сжигают топливо. Как свеча может наполнить себя, кроме как собой? Предположение заключается в том, что топливо должно быть обновляемым. Данная строка подразумевает критику молодежи, которая намерена поглотить себя и свою будущую надежду.

7. *Making a famine where abundance lies...*

Famine – пустота, голод, отсутствие резерва для потомков; *abundance* – предположительно, ссылка на качества богатой молодежи, которая, однако, может «создать» голод. Голод и перенасыщение были частью обычной жизни во время правления Елизаветы. Неурожай мог означать голод для многих, так как складские запасы, которые сейчас воспринимаются как само собой разумеющееся, были неизвестны в те времена.

8. *Thy self thy foe, to thy sweet self too cruel...*

Thy self thy foe – быть врагом самому себе;

To thy sweet self too cruel – отказываясь от потомства отрицаешь будущее для себя. «Вы чересчур жестоки к себе в поиске своего собственного вымирания» [2].

9. *Thou that art now the world's fresh ornament...*

The world's fresh ornament – свежая и молодая слава миру.

10. *And only herald to the gaudy spring...*

Only – самый важный, главный, неповторимый; *herald* – тот, кто объявляет, посланник. Шекспир везде называет жаворонка Вестником утра, а сову Вестником ночи:

It was the lark, the herald of the morn, //

No nightingale: look, love, what envious streaks //

Do lace the severing clouds in yonder east [6, с. 6–8];

gaudy – яркий, красочный (не обязательно вульгарный).

11. *Within thine own bud buriest thy content...*

Content – вещество. Кроме того, возможно, удовольствие. *Content(s)* и сегодня имеет двойное значение: а) счастье, радость и б) то, что содержится в чем-то.

12. *And, tender churl, mak'st waste in niggarding...*

Tender churl – вероятно, фраза, которая указывает на привязанность, а не на критику: скорее «глупый», а не «дурак». Интонация помогает различать такие варианты: если сказать сердито, это будет оскорблением; если сказать ласково, это будет проявлением нежности; *churl* – земляк, деревенский; *mak'st waste* – создает отходы; оставляет отходы, делает пустыню; *niggarding* – быть скупым, жадным.

13. *Pity the world, or else this glutton be...*

This glutton – такой обжора, который ест не только свою долю, но и долю всего мира.

14. *To eat the world's due, by the grave and thee...*

By the grave and thee. Предположительно, это долг миру, т.к. могила является всепоглощающей, и, следовательно, с ней невозможно бороться, а также это долг самому себе, потому что это в порядке вещей: красота должна возродиться, в противном случае «через три десятка лет мир исчезнет». Ты должен быть таким ненасытным, чтобы потреблять и то, что мир, и то, что ты сам должен иметь как право.

По существу, первый катрен сонета 1 У. Шекспира открывает тему красоты, которая «ніколі не памрэ на свеце» (В. Дубовка) [7, с. 4]; красоты, способной переродиться, но сохраняющей в памяти увядшие «лепестки созревших роз» [8, с. 10]. «Бутон» (*tender heir*) символизирует новое поколение, нового человека, который должен быть лучше его предшественника и тем самым передать миру всю ту «красоту», которая досталась по наследству: красоту души, красоту поступка, красоту истинную.

Второй катрен указывает на противоречие внешнего и внутреннего в человеке:

«Зіхценнем воч сваїх зачараваны, //

Ты паліш сам сябе сваім агнём»

(*But thou contracted to thine own bright eyes, //*

Feed'st thy light's flame with self-substantial fuel [9, с. 8]).

Человек, восхищающийся внешним лоском, внешним «огнем», не замечающий своей внутренней красоты, пытающийся довести до совершенства внешний образ, тем самым уничтожает внутренний потенциал, свою природу и естественность. Средством

усиления этого образа У. Шекспир выбирает абсолютные антонимы *famine–abundance* (голод–изобилие), придавая эпитетом *sweet* качество милого, сладкого, хорошего, словно задавая вопрос «Как можешь ты быть врагом такому милому созданию, каким ты являешься?». В. Дубовка, на наш взгляд, справедливо называет этого человека тираном («Ты катуеш сябе не горш **тырана**»), в то время как в переводе С. Маршака мы находим менее эмоционально окрашенное: «Свой злейший враг, бездушный и жестокий». В. Дубовка одним словом смог подчеркнуть основную идею второго катрена, тогда как русский переводчик всей строкой не достиг должного уровня эмоциональности.

В первом терцете У. Шекспир снова подчеркивает важность человека, говорит, что он «украшение нынешнего дня» (*Thou that art now the world's fresh ornament*). Однако и С. Маршак, и В. Дубовка не отразили в своих вариантах «свежесть» потенциала этого человека. В первых строках сонета говорилось о том, что время забирает свежесть, а созревший бутон постепенно увядает, но и здесь мы находим контекстуальную антонимичную пару «*riper – fresh*». И в этом утверждении еще один призыв У. Шекспира к тому, что человек всегда полон сил, он свеж по отношению к миру, он главный предвестник яркой весны (*And only herald to the gaudy spring*). В. Дубовка предлагает положительный, не антонимичный перевод «**Вястун** вясенняй **зыркай** пекнаты», сохраняя максимальное значение каждой лексической единицы. Антонимичный перевод данной строки С. Маршаком подчеркивает отрицательную коннотацию составляющих единиц («**Недолговременной** весны **глашатай**»). Весна – время года, когда природа вновь оживает, когда появляются новые побеги, когда весь мир наполняется красотой. И, как было указано выше, *gaudy* – яркий, красочный; У. Шекспир не подчеркивает «недолговременность» весны (как предлагает в своем переводе С. Маршак) – он снова уводит нас в мир красоты, справедливо выбрав для этого весеннюю пору, что мы видим в варианте В. Дубовки (**вясенняй зыркай** пекната). В данном катрене автор называет адресата данного сонета (*only herald to the gaudy spring*), у В. Дубовки это «вястун» (вестник), у С. Маршака – «глашатай», тот, кто (согласно Ожегову) провозглашает, утверждает что-либо. Следует отметить точность и белорусского, и русского вариантов перевода. И снова У. Шекспир упрекает «вестника прекрасной весны», что он сам в себе и хоронит свой потенциал, не дает раскрыться бутону, наполненному «сокам жыва-творчым». Выше отмечалась особенность контекстуального отличия в обращении *tender churl*, нам представляется более вероятным ласковое обращение «глупый простой деревенский парень», которого В. Дубовка называет «марнатраўцам». Хотя С. Маршак не дает своего определения адресанту, только описывая его через действия: «Соединяешь скарденность с растратой».

Второй терцет дает заключение в виде призыва: «**Шкадуў наш свет**, не кінь таго ў магілу» (В. Дубовка), «**Жалея мир**, земле не предавай» (С. Маршак), *Pity the world, or else this glutton be* (оригинал). И русский, и белорусский переводчики дают дословный перевод повелительного предложения оригинала, что не уводит от основной мысли автора и призывает Человека передать все хорошее, чем Он обладает, своим наследникам, а не уносить с собой во всепоглощающую могилу. И здесь мы наблюдаем полное совпадение русского и белорусского вариантов переводов («не кінь таго ў магілу», «земле не предавай»).

Таким образом, белорусский вариант перевода, выполненный В. Дубовкой, отражает большую степень положительной эмоциональности сонета 1 У. Шекспира за счет правильно выбранных лексических единиц, в которых заключена основная тема данного сонета: Человек, «**вястун** вясенняй **зыркай** пекнаты», – что для нас, читателей, является интересной метаметафорой, значение и составляющие которой нам будет интересно узнать в последующих примерах всего сонетного цикла. Адресат же С. Маршака – «глашатай недолговременной весны», в чем видится определенное противоречие. Пер-

вый сонет – заглавный по своей структуре и значимости – должен впечатлять. Он выполняет роль своеобразного камертона, придающего необходимое звучание и настроение всему циклу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникст, А. Шекспир / А. Аникст. – М. : Молодая гвардия, 1964. – 350 с.
2. Shakespeare's Sonnet. [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://www.shakespeares-sonnets.com/sonnet/>. – Дата доступа: 19.02.2013.
3. Shakespeare, W. Winter's Tale / W. Shakespeare. – Dover : Dover Publications, 2000. – 112 p.
4. Shakespeare, W. Hamlet / W. Shakespeare. – Dover : Dover Publications, 1992. – 128 p.
5. Шекспир, У. Гамлет / У. Шекспир. – М. : АСТ, 2012. – 222 с.
6. Shakespeare, W. Romeo and Juliet / W. Shakespeare. – Dover : Dover Publications, 1993. – 96 p.
7. Шэкспір, У. Санеты / У. Шэкспір ; пер. У. Дубоўка. – Мінск : Беларусь, 1964. – 163 с.
8. Шекспир, В. Сонеты / В. Шекспир ; пер. С. Маршака. – М. : Сов. писатель, 1984. – 172 с.
9. Shakespeare, W. The Sonnets: Poems of Love / W. Shakespeare. – NY : St. Martin's Press, 1980. – 160 p.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 12.02.2015

Horsun I.A. Sonnet 1 by W. Shakespeare: Belarusian and Russian Translation Analysis

The main theme of Sonnet 1 by W. Shakespeare is the Man in comparison and contrast to two ways of struggling against his eternal ontological mortality. The former one, through progeny who will continue his life as a species; and the latter one, through the works of art, in this case, through poetry that will save his life and beauty from the rage of time. On analyzing the translations provided by Vladimir N. Dubovka and Samuil Ya. Marshak, it should be noted that the Belarusian variant bears more positive emotiveness stating that the Man is herald of a bright spring beauty (Dubovka), instead of herald of a short-lived spring (Marshak).

УДК 82.-27

Ж.И. Бортник*аспирантка 3 года обучения**Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки
(Луцк, Украина)***ПРОБЛЕМА РЕЦЕПЦИИ ПРОЗЫ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ
СЦЕНИЧЕСКОГО ТЕКСТА МОНОДРАМЫ (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ
Н. ГОГОЛЯ И СПЕКТАКЛЯ РЕЖИССЁРА В. ФОКИНА «ШИНЕЛЬ»)**

В статье рассмотрены основные этапы и особенности создания сценического текста монодрамы и текста представления на примере повести Н.В. Гоголя «Шинель» и одноимённого спектакля российского режиссёра В. Фокина. Развернутое высказывание автора монодрамы является интерпретацией литературного текста с целью воплощения внутренней психологической реальности человека в состоянии экзистенциального кризиса. Автор монодрамы использует потенциальные возможности текста, творчески осмысливает пороговое состояние человека в процессе самоидентификации. На основании этой мировоззренческой позиции автор сценического текста создаёт или выделяет из литературного текста единого субъекта действия, переделывает его в драматургический персонаж, выбирает для него сюжетные линии, расширяет, углубляет их, проецируя сквозь его сознание, слова других персонажей, демонстрирует хронотоп кризиса и жизненного перелома.

Драма всегда занимала особое место в культуре из-за двойной направленности (на читателя и зрителя), взаимосвязи литературного текста и его сценического воплощения. Среди культурологов, литературоведов продолжаются споры относительно возможности рассматривать текст драмы без учета её театральных постановок или же, наоборот, исследовать её как литературное произведение, пишущееся драматургом с учётом возможности театральной постановки. Новое развитие этим спорам дали такие современные явления культуры, как, например, «драма для чтения» (lesedrama) или «постдраматический театр».

Э. Фишер-Лихте и Х.-Т. Леман особенностью современного театрального искусства считают уменьшение роли драматического текста на фоне перформативности [12; 13]. Х.-Т. Леман указывает, что драматурги во время написания пьес часто ориентируются на возможности театра (ограничивая себя этим), а должны были бы, наоборот, текстами изменять его сущность, открывать потенциал для реализации новых возможностей, и приводит слова немецкого драматурга Х. Мюллера: «Театральный текст бывает действительно хорошим только в том случае, если его невозможно поставить в существующем сейчас театре» [12].

Исследуя двойственность драмы, А. Карягин говорит, что «для драматурга драма – скорее спектакль, созданный силой творческого воображения и зафиксированный в пьесе, которую можно при желании прочесть, чем литературное произведение, которое может быть к тому же и разыграно на сцене. А это вовсе не одно и то же» [6, с. 19]. М. Поляков, изучая специфику восприятия читателем драматического произведения, замечает, что она обусловлена промежуточным характером статуса читателя: «читатель является одновременно и актёром, и зрителем, он будто бы инсценирует пьесу сам для себя» [9, с. 209]. Часто фантазия читателя во время восприятия драматического произведения может представлять героев именно на сцене, создавая для себя мизансцены (даёт возможность быть условным режиссёром), и не учитывать эти особенности,

Научный руководитель – Л.Б. Лавринович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории литературы и зарубежной литературы Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки

по нашему мнению, тоже нельзя. Таким образом, влияние литературы на театр и театра на литературу можно использовать как важный аспект расширения методологических принципов исследования драмы.

В конце XX – начале XXI вв. произошла актуализация монодрамы как драматического жанра. В то же время на театральной сцене стал популярен жанр моноспектаклей, о чем свидетельствуют многочисленные театральные постановки, появление фестивалей монодрам: Международный фестиваль театра одного актёра и малого театра «WROSTIA» (Вроцлав, Польша), Международный фестиваль монодрамы в эмирате Фуджейра (Объединённые Арабские Эмираты), Международный театральный фестиваль «Соло» (Москва), Киевский фестиваль женской монодрамы «Мария», Международный фестиваль «Відлуння» (Киев, Хмельницкий), Московский международный фестиваль одного актёра, Международный фестиваль моноспектаклей «Монокль» (Санкт-Петербург), Минский международный фестиваль «Я», Рижский международный фестиваль монодрамы «Звайзгне», Каунасский международный фестиваль театра одного актёра «Монобалтия», Международный фестиваль монодрамы «Теспис» (Киль, Греция), – а также создание Ассоциации международных фестивалей театра одного актёра под эгидой ЮНЕСКО.

Для значительного количества моноспектаклей литературной основой стали немонодраматические произведения: постановка на сцене романа «Исповедь маски» Ю. Мисима (режиссёр И. Соколова-Гордон), стихотворения Саши Чёрного (спектакль «Концерт Саши Чёрного для фортепиано с артистом» О. Девотченко), пьесы У. Шекспира (спектакли «Гамлет. Монолог» Р. Уилсона, «Гамлет-урок» Т. Терзопулоса, «Гамлет. Коллаж» Р. Лепаж, «Ричард после Ричарда» И. Волицкой) и т.д.

Создание сценических текстов монодрам и их постановка на сцене связаны со стремлением автора творчески воплотить особое видение человека (абсолютную ценность, единичность, растерянность перед враждебным внешним миром, одиночество), расширить контекст первоисточника, раскрыть его внутренний потенциал: только использование одного актёра на сцене не сделает спектакль монодрамой. Важным этапом превращения произведения в монодраму является драматургическая работа с первичным текстом. Такую работу может проводить драматург (литературный консультант, шеф-драматург, автор сценария, автор сценической версии, драматург театра) или режиссёр. «Сценический текст ...так же оригинален, как и литературный, и является не переводом в систему сценических выразительных средств, а воплощением режиссёрского видения литературного текста, т.е. совершенно новое литературное произведение, рожденное “в условиях” театральной природы. При этом естественно, что литературная основа спектакля ...и сам спектакль представляют совершенно разные произведения», – говорит об отношении и взаимодействии литературного и сценического текста Т. Григорьянц [2, с. 69]. Х.-Т. Леман, рассматривая взаимодействие драмы и театра, выделял три вида текстов в области театральной рецепции: лингвистический текст, текст (режиссёрской) постановки и текст представления: «Даже если термин “текст” тут не вполне точен, он все же с достаточной ясностью выражает, что мы всякий раз наблюдаем тут соединение и взаимопереплетение (по крайней мере потенциальных) означающих элементов» [12]. Н. Скороход доказывает необходимость использования термина «инсценирование», которое требует от автора сценических версий определенных интерпретационных процедур: выделение сюжетных линий, последовательную переработку персонажей в драматических героев, драматизацию авторского голоса, приводящую к появлению новых героев и т.д. [10], а главное, возможность расширения контекста произведения на основе собственной мировоззренческой позиции. И. Чистюхин определяет такие этапы инсценизации, как «перевод» событий из литературы в драму, «перевод» драматургического материала в сценический [11]. Поэтому методика работы

над инсценированием, по его мнению, заключается в следующем: выбор материала, разбор материала, подлежащего инсценированию, создание каркаса инсценировки, написание сценария, перевод литературных событий в драматические, перевод драматургического материала в сценический, композиция (на основе одного или нескольких произведений), отбор основополагающих принципов (подчинение общей идее, иллюстрация, контраст) [11].

Цель статьи – рассмотреть этапы и особенности создания сценического текста монодрамы на примере повести Н.В. Гоголя «Шинель» и одноимённого спектакля, поставленного режиссером В. Фокиным.

Определимся с исходными понятиями: 1) литературный текст (лингвистический, по Х.-Т. Леману) – литературная основа сценического текста; 2) сценический текст – «реализация режиссерского видения литературного текста», т.е. новое художественное произведение, рождённое в условиях театральной природы [2, с. 69], в трактовке Т. Григорьянц, или текст постановки, по Х.-Т. Леману. В рамках нашего исследования сценическим текстом является монодрама как пьеса, созданная на основе литературного текста и подготовленная в виде сценария к постановке; 3) текст представления – «характер отношения зрителей к представлению, пространственная и временная ситуация, место и функция самого театрального процесса в социальном поле» [12] (в трактовке Х.-Т. Лемана).

Превращая литературный текст в монодраму, автор должен совершить ряд интерпретационных процедур, которые начинаются со стремления художественно осмыслить образ человека «один на один» с миром, в процессе самоидентификации, в состоянии экзистенциального кризиса, определить основные стороны конфликта Я и Я-Другого, подобрать приёмы реализации трагического пафоса этого столкновения. Основным носителем жанра монодрамы, по мнению её теоретика Н. Евреинова, является «единый субъект действия» [4] как отображение «мировоззренческих эмоций» (термин В. Хализева) человека в состоянии экзистенциального кризиса. Единое сознание субъекта действия может объединять в монодраме нескольких персонажей общей темой, конфликтом, идеей, пафосом. Автор находит способы демонстрации основного конфликта монодрамы – столкновения с самим собой как с Другим, где Я-Другой может проявляться как в одном, так и в нескольких персонажах, при этом не переставая быть не более чем проявлением внутренней психологической реальности единого субъекта действия. Автору монодрамы необходимо выделить из литературного текста единого субъекта действия или создать его. Таким персонажем часто является повествователь из произведения: сценические версии «Записок покойника» С. Женовача (по «Театральному роману» М. Булгакова), «Полевых исследований украинского секса» Г. Стефановой (роман О. Забужко) и т.д. Единый субъект действия может выделяться автором монодрамы из персонажей произведения, как в сценических версиях «Шинели» В. Фокина, «Ричарда после Ричарда» И. Волицкой, «Юлия Цезаря. Фрагменты» Р. Кастеллуччи; специально создаваться авторами сценического текста, как в спектаклях «Гамлет-урок» Т. Терзопулоса, «Гамлет. Коллаж» Р. Лепажя, «Мертвых душах» М. Розовского. Затем автор выделяет материал, который может быть артикулирован персонажем в монодраме: монологи в драматических произведениях, внутренние монологи, размышления, рефлексии, повествование от первого лица в эпических и лиро-эпических произведениях. Для превращения лирических произведений в монодраму сценарист выбирает стихотворения, которые смогут продемонстрировать процесс внутренних изменений героя, связующим элементом при этом может быть эпистолярный поэт, отрывки из дневников, мемуаров.

Автор сценического текста монодрамы очерчивает фабулу и основную сюжетную линию, выбирает материал из литературного текста, который в пьесе станет осно-

вой завязки действия, развития сюжета, кульминации, развязки, выбирает адресата, на которого будет непосредственно или условно направлена речь. А. Липковская писала: «В процессе ...инсценирования прозаических произведений (особенно – “большого формата”), как правило, пытаются либо сберечь основной – повествовательный – принцип эпоса через выведение на сцену персонажа “От автора”, “Автора” и т.п., либо ограничиться всего одной или несколькими сюжетными линиями из многих, присутствующих в первоисточнике, либо сфокусироваться всего на одном персонаже или небольшой группе персонажей» [8, с. 25]. Для стихотворений, отобранных для монодрамы, логика развития сюжета обуславливается порядком их размещения в сценическом тексте.

Во время написания сценария монодрамы для воплощения указанной мировоззренческой позиции автор расширяет контекст литературной основы, сокращает текст, который, по его мнению, не является важным для демонстрации внутренней психологической реальности субъекта действия, усиливает дополнительные или слегка очерченные линии. Воспоминания, повествование об определённых событиях отходят на второй план, основным в монодраме становятся переживания по поводу этих событий «здесь и сейчас», поэтому детали быта сакрализуются и становятся символами, знаками внутреннего мира персонажа. Автор монодрамы переводит внутренний монолог из литературного текста во внешний, расширяя его свойствами для устной речи особыми интонациями, указывая это в ремарках. Реплики других персонажей, описания могут передаваться единому субъекту действия с соответствующими коннотациями, обусловленными отношением к этим репликам, дополняться оценкой их персонажем: с иронией, сочувствием, насмешкой, страхом и т.д. Персонаж может присваивать реплики всех действующих лиц, тогда эти слова становятся проекцией единого сознания субъекта действия, отображением разных сторон его Я.

Автор монодрамы выстраивает систему перформативных приёмов выражения подтекста, определяется со способами демонстрации незащищённости человека, его одиночества, с одной стороны, и враждебного мира, с другой стороны, реализуя пороговый хронотоп кризиса и жизненного перелома. Для этого используются соответствующие приёмы. Например, место действия – маленькая комната, а за её пределами большой шумный город, или персонаж один в огромном мире (действующее лицо на сцене практически без декораций и зрительный зал).

Итак, рассмотрим эти приёмы на примере создания сценического текста и текста представления, взяв за основу методику, разработанную И. Чистюхиным. В этой связи важным будет опыт российского режиссера В. Фокина, который во многих своих спектаклях, называемых критиками моноцентрическими («Нумер в гостинице уездного города NN» по мотивам «Мертвых душ» Н. Гоголя; «Превращение» по Ф. Кафке; «Двойник» по Ф. Достоевскому), продемонстрировал интерес к пограничному состоянию человека, заявив, что его интересует «граница между реальным и нереальным», «состояние сознания, которое трудно выразить словами» [5]. В 2004 г. В. Фокин поставил на сцене театра «Современник» спектакль «Шинель» по одноимённой повести Н.В. Гоголя с М. Неёловой в главной роли, реализовав идею журналиста и писателя Ю. Роста. В сценической версии «Шинели» В. Фокин стремился художественно осмыслить пространство, которое, по его мнению, «закручивает, завьюживает, затягивает, соблазняет, а потом раздавливает Башмачкина» [3]. Таким образом, В. Фокин определяет для себя тематическую линию «мир – человек», т.е. «мир и человек в нём», а не «человек в мире». Однако первоначальные интенции автора сценария и режиссёра изменялись и в процессе написания сценического текста, поскольку жанр монодрамы требовал примата образа человека над образом мира, и во время создания текста представления, в частности, работы актрисы над ролью. Тщательное «выписывание» образа актрисой, внимание к мелочам сделали невозможным оттеснение человека на второй план. Так, конф-

ликт монодрамы переносится В. Фокиным на уровень читательского восприятия, провоцируется воплощением такого Башмачкина, который в новой интерпретации вызывает еще более неоднозначные ощущения, чем в первоисточнике. Автор ставит вопрос: сможет ли зритель посочувствовать вот такому существу (почти недочеловеку) или неожиданно для себя очутиться на стороне тех, кто смеялся над Башмачкиным.

В. Фокин аккумулирует экзистенциальную проблематику: углубляет, усиливает дополнительные, едва очерченные темы, помогающие объективизировать сознание персонажа и внешний враждебный мир, заявляя: «Копаться в истории чиновника, которого затравили коллеги, я всё же не хочу» [5]. Для воплощения идеи автор монодрамы выделил из литературного текста повести сюжетную линию жизни Башмачкина, «*который с четырьмястами жалования умел быть довольным своим жребием*» [1, с. 126], т.е. убрал описание департамента, историю рождения Акакия Акакиевича, получения им имени, особенности общения с коллегами, превращение в приведение, которое мстит за украденную шинель, истории «молодого человека» и «значительного лица». Автор в монодраме реализовал две сюжетные линии, отображающие внутренний мир чиновника: сначала «*вне переписывания ...для него ничего не существовало*» [1, с. 124] и иллюстрацию отношений Башмачкина со старой шинелью, потом – состояние сознания персонажа во время появления в его жизни новой шинели (интерпретация слов из повести про «*светлого гостя*» и «*подругу жизни*»). В. Фокин выбирает Башмачкину в сценическом тексте несколько фраз для артикуляции, действия персонажа сопровождаются нечеткими звуками, фразами, иллюстрируя слова Н. Гоголя о том, что чиновник использовал в речи в основном предлоги, наречия, частицы и говорил незаконченными предложениями, полагая, что уже договорил их до конца.

Сюжетное отображение действительности средствами мимезиса заменяется в тексте представления символическими перформансами, инсталляциями. Повествовательный и описательный материал реализуется гротескными образами – проекциями внутренней психологической реальности персонажа: старая и новая шинели очеловечиваются (двигаются, танцуют, жестикулируют), образ враждебного мира передаётся с помощью звуков метели, падения снега, шума голосов. Люди, окружающие Башмачкина, тоже задуманы автором в виде больших тёмных фигур, поэтому создается впечатление, что персонаж обращается не к людям, а к мирозданию. Образ «значительного лица» демонстрируется с помощью тени огромной бесконечной лестницы вверх (история самого «значительного лица» автором сценария отбрасывается как такая, которую невозможно показать через внутреннее видение ее персонажем). Именно такими приёмами автор монодрамы реализует восприятие Башмачкиным внешнего мира, для него слишком далёкого и страшного, в который, по мнению В. Фокина, «его не пускают» [5].

В пьесе враждебный мир существует за пределами мира собственно Башмачкина, и автор монодрамы акцентирует внимание на изображении персонажа в состоянии счастья: он создал для себя убежище и к определённом моменту жизни пребывает в нём в полной гармонии. Монодрама начинается с того, что из огромной шинели вылезает голова персонажа, как насекомое из кокона, с закрытыми глазами и блаженной улыбкой младенца, прячется в шинели, пьёт в ней чай. Процесс написания персонажем слов, букв автор монодрамы представляет таким, каким он существует во внутреннем восприятии героя, интерпретируя описание из повести: «*Там, в этом переписывании ему виделся какой-то свой разнообразный и приятный мир. Наслаждение выражалось на лице его; некоторые буквы у него были фавориты, до которых если он добирался, то был сам не свой: и подсмеивался, и подмигивал, и помогал губами, так что в лице его, казалось, можно было прочесть всякую букву, которую выводило его перо*» [1, с. 124]. В. Фокин задумывает и реализует это как сакральное действие: произнесение-распевание фразы «ми-ло-сти-вый го-су-дарь», создание-проговаривание букв самим персона-

жем, демонстрация разного отношения к каждой из них. Внутренняя реальность Башмачкина в монодраме наполнена предметами, очеловеченными вещами, буквами, с которыми он находится в полном согласии, даже ситуация с тем, что старая шинель пришла в негодность, здесь не настолько трагична, поскольку привычка ограничивать себя не нова для Башмачкина.

Согласие прерывается вторжением внешнего мира в виде Новой шинели, которая постепенно искушает героя и в конце концов приводит к гибели. Катастрофической для персонажа становится необходимость после кражи шинели выйти за пределы понятного ему мира: перед Башмачкиным, одетым в белый саван, возникает бесконечная, ведущая наверх лестница, он, подняв голову, просит о помощи у «значительного лица». Автор сценического текста сокращает этот диалог из повести, оставляя фразу *«Ваше превосходительство, шинелька моя совершенно новая...»*, и превращает сам диалог в столкновение разных сторон Я персонажа («надо отважиться» – «как я мог себе это позволить»), артикулированный в монодраме самим Башмачкиным: *«Виноват... что вы себе позволяете... виноват... что вы себе позволяете...»*.

В. Фокин использует в тексте представления симультанное (одновременное) действие: празднование появления новой шинели демонстрируется как звуки голосов и звон бокалов (в другом от Башмачкина мире), при этом на сцене падает снег, Башмачкин «знакомится» с шинелью (в своём мире). Симультанность даёт возможность автору проиллюстрировать разницу между тремя измерениями: мир, люди, человек, пересечение которых приводит к катастрофическим последствиям. В конце спектакля голос за сценой с интонацией священника, отпевающего покойника, говорит: *«Исчезло и скрылось существо, никем не защищенное, никому не дорогое, ни для кого не интересное...но у которого все же таки, хотя перед самым концом жизни, мелькнул светлый гость в виде шинели»* [1, с. 147].

Таким образом, при создании сценического текста монодрамы появляется новое художественное произведение, «рожденное в условиях театральной природы». Развернутое высказывание автора монодрамы является интерпретацией литературного текста с целью воплощения внутренней психологической реальности человека. Автор демонстрирует экзистенциальный конфликт, используя потенциальные возможности текста, творчески осмысливает состояние человека в процессе самоидентификации. На основе этой мировоззренческой позиции создаёт или выделяет из литературного текста единого субъекта действия, переделывает его в драматургический персонаж, выбирает для него сюжетные линии, расширяет, углубляет их, демонстрирует хронотоп кризиса и жизненного перелома.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гоголь, Н. Шинель / Н. Гоголь // Соб. соч. : в 8 т. – М. : Правда, 1984. – Т. 3. – С. 121–151.
2. Григорьянц, Т. А. Семиотика сценического текста / Т. А. Григорьянц // Вестн. Томск. гос. ун-та, 2007. – № 304. – С. 66–69.
3. Давыдова, М. Валерий Фокин: Неелова может сыграть все. Даже Акакия Акакиевича [Электронный ресурс] / М. Давыдова // Известия. – 2014. – 16 июля. – Режим доступа: <http://izvestia.ru/news/284639>.
4. Евреиновъ, Н. Н. Введение въ монодраму. Реферат, прочитанный в Москве в Лит.-Худ. Кружке 16 декабря 1908 г. в С.-Петербурге в Театральном Клубе 21 февраля и в Драматическом театре В. Ф. Комисаржевской 4 марта 1909 г. / Н. Н. Евреинов. – СПб. : Издание Н. И. Бутковской, 1909. – 31 с.

5. Егошина, О. Неелова как мужчина [Электронный ресурс] / О. Егоршина // Новые известия. – 2004. – 6 октября. – Режим доступа: <http://www.newizv.ru/culture/2004-10-06/12773-neelova-kak-muzhchina.html>.
6. Карягин, А. А. Драма как эстетическая проблема / А. А. Карягин. – М. : Наука, 1971. – 224 с.
7. Леман, Х.-Т. Постдраматический театр [Электронный ресурс] / Х.-Т. Леман. – М. : ABCdesign, 2013. – 312 с. – Режим доступа: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=4569860>.
8. Липківська, А. Світ у дзеркалі драми / А. Липківська. – Київ : Кий, 2007. – 356 с.
9. Поляков, М. В мире идей и образов: историческая поэтика и теория жанров / М. Поляков. – М. : Сов. писатель, 1983. – 367 с.
10. Скороход, Н. С. Проблемы театрального прочтения прозы : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.01 / Н. С. Скороход ; С-Петербург. гос. акад. театр. искусства – СПб., 2008. – 205 с.
11. Чистюхин, И. Н. О драме и драматургии [Электронный ресурс] / И. Н. Чистюхин. – 2002. – 293 с. – Режим доступа: teatrsemya.ru/dir/0-0-1-84-20.
12. Lehmann, H.-Th. Postdramatisches Theater / H.-Th. Lehmann. – Frankfurt am Main : Verlag der Autoren, 2001. – 510 s.
13. Fischer-Lichte E. Verwandlung als ästhetische Kategorie: Zur Entwicklung einer neuen Ästhetik des Performativen / E. Fischer-Lichte (Hrsg.) // Theater seit den 60er Jahren : Grenzgänge der Neo-Avantgarde. – Tübingen ; Basel : Francke, 1998. – S. 21–91.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 03.02.2015

Bortnik J.I. The Problem of the Reception of Prose in the Creation Stage Monodrama Text (on example of the story by N. Gogol and performance director V. Fokin's «The Overcoat»)

The article describes the main stages and characteristics of creating scenic monodrama text and the text representation on the example of the story «Overcoat» by Gogol and the eponymous play of Russian director V. Fokin. According to J. Bortnik, detailed statement of the author monodrama is an interpretation of a literary text to translate internal psychological reality of man in a state of existential crisis. The author of monodrama uses the potential probabilities of the text creatively interprets the threshold condition of the person in the process of self-identification. On the basis of this ideological position the author of the text creates or highlights a single subject of the action in the literary text, converts him into a dramatic character, chooses his storylines, broadens, deepens them, reports the single subject of the action projecting through his mind, the words of the other characters, shows chronotope of crisis and the life of the fracture.

УДК 821.161.3

І.А. Воран*канд. філал. навук, дац. каф. беларускага літаратуразнаўства
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна***АСАБЛІВАСЦІ АДАПТАЦЫІ ЕЎРАПЕЙСКИХ ЖАНРАЎ І ЖАНРАВЫХ ФОРМ
У БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРНА-МАСТАЦКАЙ ПРАСТОРЫ 60–70-х гг. XX ст.**

У артыкуле разгледжаны шляхі развіцця цвёрдых вершаваных форм у 60–70-я гг. XX ст. у кантэксце працэсу інтэлектуалізацыі беларускай літаратуры. Абгрунтавана і падцверджана аналізам паэтычных твораў асваенне еўрапейскіх і ўсходніх цвёрдых жанраў і жанравых форм беларускім слоўным мастацтвам.

У канцы 50-х – пачатку 60-х гг. XX ст. у гісторыі беларускай літаратуры і культуры пачынаецца якасна новы перыяд развіцця, абумоўлены хрушчоўскай «адлігай». Ідэалагічнае «пацяпленне» суправаджалася цэнзурнымі паслабленнямі, пэўнай дэмакратызацыяй культурнага жыцця. Гэта час узнікнення новых прадуктыўных тэндэнцый у літаратурным працэсе: мадэрнізацыі мастацкага мыслення, павышэння ідэйна-эстэтычнага, інтэлектуальна-філасофскага ўзроўню твораў. Менавіта апошняя тэндэнцыя найбольш яскрава вызначае спецыфіку гэтага перыяду ў беларускай літаратуры.

«Інтэлектуалізм (лац. *intellectus* – розум, пазнанне, сэнс) у літаратуры – гэта ўмоўная назва стылявой дамінанты твора або літаратурнай плыні, звязанай з адчувальнай перавагай інтэлектуальна-рацыянальных элементаў вобразнага мыслення мастака над эмацыяна-пачуццёвымі» [9, с. 314]. Інтэлектуальная дамінанта ў паэзіі сведчыць пра пэўную ступень разумовага і духоўнага развіцця, пра пэўны тып чалавека-аўтара-героя, рэфлектыўнага, схільнага да самааналізу, абстрактнага мыслення, глабальных абагульненняў.

В. Акудовіч звязвае пачатак беларускага мыслення «з нашаніўскім перыядам беларускай гісторыі, з тагачаснай літаратурай, публіцыстыкай, гістарыяграфіяй, светапогляднымі рэфлексіямі». А найбольш значным дасягненнем айчыннага мыслярства той пары лічыць «эсэ Абдзіраловіча (Канчэўскага) “Адвечным шляхам” і эсэ Сулімы (Самойлы) “Гэтым пераможаш”» [1]. Менавіта яны засведчылі з’яўленне інтэлектуальна-аналітычнай плыні ў беларускай літаратуры, якая рабіла сваёй мэтай глыбокае асэнсаванне сутнасці нацыянальнай культуры, народа, яго самабытнага шляху, дэманструючы схільнасць аўтараў да шырокіх абагульненняў, глыбокіх філасофскіх рэфлексій.

Працэс інтэлектуалізацыі ў пасляваенны час абумоўлены прыходам ў беларускую літаратуру новага пакалення высокаадукаваных, інтэлігентных паэтаў і пісьменнікаў. Гэтае пакаленне «абпаленых вайною» літаратараў-шасцідзясятнікаў атрымала азначэнне «фалагічнага». Яны мелі вышэйшую адукацыю і добрую філалагічную падрыхтоўку. Інтэлектуальны ўзровень такіх паэтаў, як В. Зуёнак, Р. Барадулін, А. Вярцінскі, Г. Бураўкін, Н. Гілевіч, А. Лойка, Ю. Свірка, П. Макаль, А. Грачаннікаў, А. Пысін, сапраўды, быў даволі высокі. Як слушна адзначае А. Бельскі, назва была ў значнай ступені ўмоўнай, але не выпадковай. І «справа не толькі ў іх адукаванасці, але і ў натуральнай далучанасці да набыткаў культуры, шырокіх сувязях з народнай паэзіяй і класічнай спадчынай, а таксама і ў разнастайнасці творчых пошукаў» [3, с. 32]. Філалагічная адукацыя значным чынам спрыяла духоўнаму, прафесійнаму і творчаму станаўленню паэтаў.

Новая генерацыя паэтаў прыходзіць у гэты час і ва ўкраінскую літаратуру: В. Сіманенка, М. Вінграноўскі, І. Драч, Б. Алейнік, В. Стус, Дз. Паўлычка, Л. Кастенка і інш. У паэзіі шасцідзясятнікаў яскрава праявіўся наватарскі дух, новае ўяўленне пра прызначэнне літаратуры. В. Дончык правільна зазначае, што «вызначальныя паэтычныя за-

паведзі шасцідзясятнікаў – выступленне супраць інерцыі паэтычнай думкі, закасцяненасці, ілюстратыўна-кан’юнктурнага вершаскладання, вера ў справядлівасць, у сваё права і здольнасць сцвярджаць яго, усведамленне індывідуальнай каштоўнасці кожнага чалавека і невычарпальнага багацця народнай душы» [5, с. 28].

Прадстаўнікі «філалагічнага» пакалення працягваюць традыцыі «нашаніўскага» перыяду, пачатыя М. Багдановічам, Я. Купалам і інш., развіваючы лірыка-філасофскую, філасофска-аналітычную, суб’ектыўную плынь у літаратуры. Гэта была суб’ектыўная, «спавядальная паэзія», дзе значнае месца займалі матывы асабістага, інтымнага перажывання. Паэты ўсё больш імкнуліся разгледзець асобу на шырокім гістарычным фоне, асэнсаваць яе дачыненні да мінулага-сучаснага-будучага, пранікнуць у свядомасць чалавека, спасцігнуць яго псіхалогію, раскрыць важныя глабальныя праблемы, якія ўсё часцей узніклі з развіццём цывілізацыі, навукова-тэхнічнага прагрэсу. Гэтыя праблемы з’яўляюцца прадметам даследавання філасофскай навукі, цікавяць мысляроў на працягу існавання чалавецтва, стаўшы прадметам асэнсавання і літаратуры.

У сучаснай філасофскай паэзіі У. Гніламедаў вылучае дзве плыні: філасофска-аналітычную (А. Вярцінскі, Я. Сіпакоў, А. Каско, Л. Галубовіч, У. Арлоў, Н. Артымовіч) і ўніверсальна-інтэлектуальную (А. Разанаў, А. Глобус, М. Купрэў, Г. Булыка, М. Баярын, Л. Дранько-Майсюк, Я. Юхнавец). «Інтэлектуалізацыя» беларускай паэзіі 1960-х гг. прадугледжвала не толькі змястоўнае, ідэйна-тэматычнае яе абнаўленне, але і мадэрнізацыю формы, яе ўзбагачэнне, асваенне сусветных фармальных набыткаў, што і прадвызначыла ўвагу паэтаў-шасцідзясятнікаў да цвёрдых паэтычных жанраў.

Янка Сіпакоў – аўтар зборнікаў паэзіі «Сонечны дождж» (1960 г.), «Лірычны вырай» (1965 г.), «Дзень» (1968 г.) – адносіцца да тых паэтаў-шасцідзясятнікаў, творы якіх уражваюць шчырасцю, адкрытасцю пачуццяў лірычнага героя, незвычайнай спавядальнасцю і філасофскай глыбінёй асэнсавання жыцця, чалавека і яго прызначэння ў свеце. Пра часавую абмежаванасць, хуткаплыннасць чалавечага жыцця паэт вядзе роздум у вершы «Трыялет гадоў» (1965 г.):

*І дні, як тыя ж крохкія ільдзінкі,
Ламаюцца ў халодны вадаём...
На беражку гадоў сваіх ідзём –
Якая гэта крохкая сцяжынка!* [11, с. 75].

Гэты верш Янкі Сіпакова напісаны ва ўлюблёнай «цвёрдай» форме трыялета, вялікім прыхільнікам якога ён быў. У такім васьмірадкоўі два першыя і два апошнія радкі аднолькавыя, а таксама супадаюць першы і чацвёрты радок, паўтараючыся, такім чынам, у тэксце тройчы (адсюль і назва «трыялет») і вызначаючы асаблівую сэнсавую нагрузку твора, яго ідэйнае ядро. Так, матывы амаль касмічнай адзіноты, самотнасці назіраем у трыялетах «Без вёслаў лодка сніцца мне...», «Я выплываю з адзіноты...». Гэтыя творы аб’ядноўвае вобраз «халоднай глыбіні», «акіяна» як увасаблення таямніцы быцця, загадкі, што хаваецца недзе ў глыбіні чалавечай душы.

Увага да чалавечай душы, прага дабырні і ўзаемаразумення, унутранай гармоніі становяцца дамінантамі лірычнага характару ў паэзіі Янкі Сіпакова. Лірычнаму герою характэрна абвострана трагічнае светаўспрыманне:

*Дзе нам баліць, там і душа:
З душы ўвесь чалавек сабраны.
Мы адчуваем нечакана:
Дзе нам баліць, там і душа.
Таму чым большая душа, –
Даўжэй ішчымяць і ньюць раны.
Дзе нам баліць, там і душа:
З душы ўвесь чалавек сабраны* [11, с. 33].

Апорны радок у трыялеце Янкі Сіпакова перадае глыбокае разуменне складанай сутнасці чалавека, жыццёвы шлях якога насычаны пакутамі і перажываннямі. Такі рэфлектыўны тып лірычнага героя сцвярджае ахвярнасць як неабходную частку гуманістычнай канцэпцыі свету і чалавека, неабходную ўмову чалавечнасці асобы. А класічная «цвёрдая» форма надае гэтаму вершу асаблівую кампазіцыйную строгасць, выверанасць, шчыmlіва перадаючы душэўны стан лірычнага героя.

Цікавым па настроі і ідэі з'яўляецца трыялет Янкі Сіпакова «Не ведаю, што робіцца са мной...» (1967 г.):

*Не ведаю, што робіцца са мной –
Ад дабрата я плачу чалавечай* [11, с. 163].

Паэт апісвае парадаксальную сітуацыю, калі дабрата і спагада – вышэйшыя праявы чалавечнасці – выклікаюць у героя слёзы расчуленасці, успрымаюцца як рэдкія, рарытэтныя якасці чалавека, вымушанага жыць у крыўдзе і подласці. Паэту прыкра, што гэтыя рысы сталі нечаканымі ў сучаснасці з'явамі, безумоўнымі каштоўнасцямі, якія выміраюць.

Янка Сіпакоў звяртаецца да больш складанай цвёрдай формы – санета, у якім спалучаюцца два чатырохрадкоўі і два трохрадкоўі, аб'яднаныя пэўнай рыфмоўкай (рыфмаграма санета наступная: АББА АББА ВВГ ДГД). Даследчык творчасці паэта А. Лысенка зазначае, што «пад яго пяром санет як пераважна «інтымны» жанр не раз выяўляў свае магчымасці песеннага звонкагалосся, эмацыянальнага багацця, традыцыйна замацаванай строгай прыгажосці, зграбнасці сваёй формы» [8, с. 53]. Але паэт часам робіць адступленне ад правіл санетнага вершаскладання.

«Санет каханья» (1965 г.) – узор пранікнёнай інтымнай лірыкі – складаецца з трох катрэнаў і аднаго ўкарочанага двухрадковага тэрцэта (да другога катрэна). У першых васьмі радках санета развіваецца тэма, а ў наступных робіцца заключэнне. Асаблівая сэнсавая нагрузка прыпадае на апошні радок санета («санетны замок»):

*І я заўсёды буду берагчы
Тваю цнатлівасць светлую аддана.
Ты не саромейся мяне. Бо ты адна, лічы,
Ў маім санеце беражна схавана* [11, с. 81].

Першы вянок санетаў у беларускай літаратуры належыць Н. Гілевічу. Вянок санетаў «Нарач» (1964 г.) прысвечаны Максіму Танку і прадстаўляе сабой, паводле слоў Г. Сіненкі, своеасаблівую «філасофскую паэму», у якой ставіцца шэраг складаных праблем пра суадносіны мастацтва і жыцця народа, мастацтва і прыроды, сутнасці творчай прыроды мастака і г.д. «Па творчасці М. Танка Н. Гілевіч як бы вывярае сваю ідэйна-эстэтычную пазіцыю. І зусім натуральныя ў яго санетах у сувязі з гэтым пераклічка з танкаўскімі паэтычнымі вобразамі, увядзенне іх у тканіну ўласных твораў» [10, с. 93]. Цэнтральным вобразам твора становіцца возера Нарач, да якога ўзыходзяць роздумы паэта пра мастакоўскае крэда, сакрэты творчасці. Возера ўвасабляе сабой радзіму, душу Бацькаўшчыны, якая перажыла здзекі чужынцаў, мукі і морак ад ворагаў. Гэты «блакітны алтар» – сімвал духоўных каштоўнасцей народа, нацыянальнай эстэтыкі, глыбокіх каранёў, якія трымаюць аўтара, не дазваляюць растварыцца ў зменлівым, уніфікуючым свеце, у яго глабалізацыйных працэсах. Невыпадкова Н. Гілевіч на пачатку і ў канцы вянка акцэнтуюць увагу на спавядальнасці тону свайго вершаванага звароту да чытача, падкрэсліваючы гэтым самым важнасць і ўнутраную неабходнасць узняць і асэнсаваць гэтыя філасофскія пытанні. Лірычны герой ад санета да санета вылучае дамінанты, апорныя арыенціры духоўнага нацыянальнага кода, якія сінтэзаваліся ў заключных радках «Магістралі»:

*Я рад, што сэрцам да цябе прырос,
Да хваль тваіх, і соснаў, і бяроз,
Што звеку ты ў маіх вачах сінела* [4, с. 94].

У санетнай форме напісаны верш «Асвенцім» (1964–1966 гг.), які гучыць як напамінанне пра жажлівае мінулае і як гарант мірнага жыцця ў будучым. У гэтым трагедыйным санеце парушваюцца правілы класічнай формы: верш складаецца з трох катрэнаў і аднаго ўкарочанага двухрадковага тэрцэта, у якім скандэнсавана ідэя санета:

*А каб мільёнамі не паміраць –
Вы знаеце, што вы рабіць павінны* [4, с. 117].

Класічныя жанравыя формы актыўна выкарыстоўвалі і ўзбагачалі паэты беларускага замежжа: М. Кавыль, А. Салавей, Р. Крушына, Я. Золак і інш. Яны выходзяць паэтычную культуру аўтараў, спрыяюць прафесійнаму самаўдасканаленню і крышталізацыі таленту паэтаў.

Беларуская паэзія 1970-х гг. працягвала гуманістычныя традыцыі «шасцідзясятніцтва», заснаваныя на ўвазе творцаў да чалавека, яго ўнутранага свету, адлюстраванні ваеннага мінулага і вясковай рэчаіснасці, свету прыроды, маральна-этычных каштоўнасцей, а таксама праблем мастацтва. Вядома, што 1970-я гг. былі не самымі неспрыяльнымі для творчасці, але паэты, нягледзячы на пагаршэнне ўмоў, пашыраюць ідэяна-тэматычны і вобразны дыяпазон мастацкай літаратуры. Таму паэзія гэтага перыяду вызначаецца разнастайнасцю праблематыкі, матываў і вобразаў, жанравых форм і імёнаў: паэзію айчыннага слоўнага мастацтва прадстаўляюць М. Танк, А. Куляшоў, П. Панчанка, П. Броўка, Н. Гілевіч, С. Гаўрусёў, Е. Лось, Р. Барадулін, А. Вярцінскі, П. Макаль, В. Зуёнак і інш. Значны ўнёсак у абнаўленне айчыннай літаратуры робяць прадстаўнікі новай паэтычнай пляяды (Я. Янішчыц, Н. Мацяш, А. Разанаў, Р. Баравікова, У. Карызна, У. Някляеў, Л. Галубовіч, М. Башлакоў і інш.). Паэты асвойваюць дагэтуль малазнаёмыя, экзатычныя ўсходнія жанры, яшчэ больш паглыбляючы філасафізм і інтэлектуалізм слоўнага мастацтва. Падобнае асваенне станавілася фактарам эстэтычнага сталення паэтаў, вынікам нястрымнага развіцця нацыянальнай літаратуры ў кантэксте сусветнага літаратурнага працэсу.

Сведчаннем паэтычнай сталасці і своеасаблівым «крокам наперад у паэтычным развіцці» (Г. Сіненка) становіцца зборнік вершаў Ніла Гілевіча пад назвай «Актавы» (1976 г.), дзе аўтар падае ўзоры гэтай цвёрдай паэтычнай формы. В. Быкаў назваў гэтую кнігу не толькі этапнай у творчасці Гілевіча, але ва ўсёй сучаснай беларускай паэзіі. Актава (ад лац. *oktava* – восьмая) – гэта васьмірадковы верш, які часцей за ўсё пішацца пяцістопным або шасцістопным ямба і рыфмуецца ў адпаведнасці са строгай схемай АБАБАБВВ. Як жанравая форма яна з'явілася ў Італіі, і звярталіся да яе шматлікія сусветна вядомыя творцы: Дж. Бакачыя, Т. Тасо, Дж. Байран, І.В. Гёте, Ю. Славацкі і інш. У беларускую паэзію актаву ўвёў Янка Купала ў 1906 г. («Спраба актавы»).

Ніл Гілевіч стварае ў сваім зборніку разнастайныя па тэматыцы васьмірадковыя, але асабліва паэта хвалюе тэма радзімы, гістарычнай памяці, захавання традыцый. У актаве «Святочны, старажытны дух калядны...» аўтар стварае шматгранны вобраз даўняга свята – Каляд. «Магічны дух» гэтага светлага свята перадаецца праз гастронамічны код – пахі традыцыйных прыпраў, страў (каўбас, куцці), якія з'ўляюцца не проста абавязковымі вонкавымі атрыбутамі Каляд, але часткай язычніцкага рытуалу, звязанага з шанаваннем продкаў, свайго роду, сваіх каранёў. Таму так балюча гучыць апошняе двухрадковае актавы, дзе аўтар канстатуе пустату сучаснага жыцця чалавека без «духу», адчування душы народа, пазбаўленага трансцэндэнтнасці свайго існавання:

*Як неўпрыкмет ты выветрыўся, дух,
І з нашых хат, і з нашых песень-дум* [4, с. 193].

Н. Гілевіч заўважае сімптаматычную з'яву развіцця цывілізацыі, глабалізацыі свету – адчужэнне людскіх душ, страту неабходнасці цесных стасункаў, цёплых адносін і сувязей паміж людзьмі. Так, у актаве «Куды ні глянь – над дахам строй антэн...»

гучыць экзістэнцыйны матыў «сусветнай адзіноты» чалавека, які «між родных сцен, як вязень», становіцца ахвярай камфорту і навукова-тэхнічнага прагрэсу.

Максім Танк, не прызнаючы нарматыўнасці і рэгламентацыі ў паэзіі, аддаючы перавагу свабоднаму вершу, таксама звяртаецца да класічнай формы санета. У зборніку «Дарога, закалыханая жытам» (1976 г.) паэт стварае «Санет», у якім выказвае намер

Адправіцца на караблі санета

На дальнія сузор'яў астравы [13, с. 215].

М. Танка захапляе цвёрдая форма санета, якую некалі «збудаваў вялікі Дантэ», таму што «сам Шэкспір на ім адкрыў сусвет» [13, с. 215]. Але ўжо праз год (у 1974 г.) паэт стварае «Антысанет», дзе прызнаецца, што гэты жанр «чатырнаццаццю клямрамі сціскае» грудзі і Муза скардзіцца паэту на цесную класічную вопратку. У. Калеснік адзначае, што пытанні паэтыкі ў праграмных творах М. Танка заўсёды знаходзяцца на другім плане: «Паэт не квапіцца гаварыць пра сакрэты майстэрства, бо ў момант, калі гэтыя сакрэты будуць названы, перастануць быць сакрэтамі, індывідуальным аўтарскім майстэрствам, а стануць правіламі рамяства» [6, с. 93]. Як вядома, правілы і нормы супярэчаць творчай пазіцыі паэта-эксперыментатара, арыентаванага на разняволенне верша, свабоду ў выяўленні паэтычнага таленту. Таму цвёрдыя паэтычныя формы не знайшлі шырокага выкарыстання ў аўтара. Пазней да санета М. Танк звярнуўся толькі аднойчы – у вершы «Трэска з дома Шэкспіра» (зборнік «Прайсці праз вернасць», 1979 г.).

У зборніку «У поўдзень да вады» (1976 г.) Янка Сіпакоў стварае вянок санетаў «Жанчына». Паэт не першы раз звяртаецца да формы санета, але менавіта ў гэтым зборніку дэманструе майстэрства ў валоданні важкай тэхнікай складання санетаў у вянок. І хоць Лысенка заўважае пэўныя адступленні ад чысціні жанру (пэўную адвольнасць рыфмы, тэматычную блізкасць суседніх санетаў), крытык усё ж адзначае, што «вянок Я. Сіпакова мае свае перавагі, якія кампенсуюць прыватныя недахопы» [8, с. 54]. У творы аўтар прытрымліваецца патрабавання дыялектычнага руху думкі ад пасылкі да высновы – магістралу «вянка», звязваючы асобныя санеты ў адзінае ідэйнае цэлае. Паэт стварае гімн жанчыне як увасабленню вытоку жыцця, любові і шчасця, сімвалу чысціні і вечнай жаночасці, святога мацярынства:

А ты – святая, як сама любоў –

Раджала фараонаў і рабоў,

Каб жыццядайнасць не магла спыніцца [12, с. 201].

Найбольшым прыхільнікам выкарыстання цвёрдых вершаваных форм у беларускай літаратуры быў паэт-эмігрант Р. Крушына. Асабліва ў 1970-я гг. рэзка ўзрасло фармальнае эксперыментатарства паэта. Як і Багдановіч на пачатку ХХ ст., ён імкнецца папулярываць жанры і жанравыя формы, уласцівыя сусветнай паэзіі, якія прадстаўлены ў апошнім прыжыццёвым зборніку паэта «Сны і мары» (1975 г.). Сам аўтар у прадмове да зборніка заўважае: «Паэзія мае і класічныя формы – санеты, трыялеты, рандо, актавы, тэрцыны. У беларускай літаратуры пачынальнікам форматворчасці быў Максім Багдановіч. ...Але шмат якія формы паэзіі аж да гэтага часу засталіся некранутымі» [7, с. 20]. Паэт імкнецца запоўніць гэты прабел у айчыннай літаратуры, дэманструючы вынаходніцтва і паэтычнае майстэрства.

Р. Крушына стварае шматлікія ўзоры еўрапейскіх цвёрдых вершаваных форм: санеты («Залатая паэзіі арка...»), «Няўжо апошняя пачуццяў сіла...»), трыялеты («Цвілі ў гародчыку півоні...»), «Я гляджу на каралі твае і на строі...»), рандо («І сны, і мары – музы чары...»), віланэль («Цёплы спеў віяланчэлі...»), а таксама паўцвёрдыя формы канцону («Лёгка думкай лунаць у надхмар'і...») і інш. Гэтыя розныя па форме жанры аб'ядноўвае змест яго паэзіі: Радзіма, выгнанне, прыродны свет і свет кахання. Значнае месца займае таксама тэма мастацкага самавызначэння, мастацкага бачання («Рандо», «Санет» і інш.), якая аздабляецца арыгінальнай, наватарскай формай.

Акрамя еўрапейскіх форм, што знайшлі сваё мастацкае ўвасабленне ў зборніку, увагу прыцягвае вялікая разнастайнасць усходніх жанраў, якія былі ў беларускай літаратуры ў той час мала распрацаванымі. Напрыклад, Р. Крушына дае ўзор японскай танкі:

*Мой дзіўны настрой
Гейша грае на арфе.
І – радасць пая.
Мне здаецца, у струнах
Пошчакам пушча гудзе [7, с. 113].*

Асаблівасцю танкі з’яўляецца адсутнасць рыфм. Тэхніка гэтай формы паэзіі заснавана на спалучэнні пяці- і сяміскладовых радкоў з двума сяміскладовымі заключнымі радкамі. У творы выразна вылучаюцца два паралельна існуючыя планы: эмігранцкае «сёння» паэта, перыяд цяжкага выгнанніцтва на чужыне і дарагое сэрцу мінулае, да якога думкамі ляціць лірычны герой пад гукі гейшавай арфы, што нагадваюць прародную «музыку» пушчы.

Несуцяшальны боль адарванасці ад краю адлюстраваны ў «Газелі» Р. Крушыны. Гэтая форма ў кананічным выглядзе прадстаўлена ў лірыцы Блізкага і Сярэдняга Усходу, Індыі і Пакістана і выкарыстоўваецца для перадачы інтымных перажыванняў аўтара. Тым больш пранікнёна, шчыmlіва шчыра гучыць прызнанне паэта-выгнанніка ў любові да сваёй зямлі, у немагчымасці трансплантаваць чалавеку прывязанасць да чужой старонкі. Пабудаваная на 8 бейтах (двухрадкоўях), кожны з якіх утрымлівае закончаную думку, газеля Р. Крушыны малюе лірычны вобраз Бацькаўшчыны, дзе ў якасці рэдыфа (слова, якое паўтараецца ў кожным бейце пасля канцавых рыфм) выступае словазлучэнне «мой край» як дамінанта яго паэтычнага свету. Сведчаннем мастацкага росту паэта, яго неўтаймоўнай апантанасці ў адточванні майстэрства служыць амаль дакладнае следаванне кананічнай форме гэтага жанру. Адступленнем стала ўвядзенне тахалу-са – завуаляванага прозвішча паэта – у перадапошні бейт, а не ў апошні, як гэтага патрабуе жанравая форма.

Паэт стварае таксама медытацыйныя рубаі – найбольш змястоўны персідскі жанр паэзіі IX ст. Рубаі найчасцей прысвечаны лірычнай тэме, але нават любоўная тэма раскрываецца ў гэтай форме не праз эмоцыі, а шляхам філасофскага разважання, медытацыі. Р. Крушыне належыць рубаі «Смага радасці і шчасця» (1977 г.). Цікавая разнавіднасць рубаі – туюг (верш з трыма рыфмамі-аманімамі). У еўрапейскую паэзію ён прыйшоў з цюрскамоўнай вершатворчасці. Першыя беларускія туюгі належаць менавіта Рыгору Крушыне:

*Мне не з гарматы ўпустую паліць,
А сэрцы людскія словам паліць.
Я адчуваю жыццё, разумею:
Каб кветкі не ссохлі – трэба паліць [7, с. 119].*

У лаканічнай форме паэт здолеў сканцэнтраваць глыбокую думку пра сапраўднае прызначэнне паэта і сутнасць мастацтва. Цікавы эфект дасягаецца ў выкарыстанні палярнай семантыкі дзеясловаў-аманімаў «паліць»: падкрэсліваецца ачышчальная, стваральная сіла слова паэта, здольная супрацьстаяць разбуральнай, руйнуючай яго стыхіі. Значнасць паэзіі, акрыленай мрояй і любоўю, сцвярджаецца ў туюгу «Хай позна! Прызнанне тваё атрымаю». Філасофскім разважаннем над парадоксамі жыццявага шляху чалавека, няўмольнасцю, хуткаплыннасцю часу напоўнены туюг «Афіцэр гусарскага палка...».

У 60–70-я гг. XX ст. ў беларускую літаратуру паступова і няспынна вяртаюцца пасля некалькіх дзесяцігоддзяў незапатрабаванасці (ад часу М. Багдановіча і Я. Купалы) еўрапейскія класічныя жанры і формы. Гэты перыяд адзначаны значным павелічэннем жанравага дыяпазону айчыннай літаратуры, асваеннем класічных узораў еўрапейскай і ўсходняй паэзіі, што сведчыць пра пэўную эстэтычную адкрытасць і гатоў-

насць да эксперыменту беларускіх творцаў. Г. Сіненка заўважыў, што «ў іх нібы канчаткова завяршаецца фарміраванне новага жанрава-стылёвага плана – павышаная ўвага да элегічна-медытатыўнага верша, напоўненага глыбокім роздумам над сэнсам чалавечага быцця» [10, с. 93]. Цвёрдыя паэтычныя жанры, патрабуючы ад паэтаў тэхнічнай дасканаласці, дысцыплінаванасці, скіроўвалі пошукі аўтараў ў напрамку да інтэлектуалізацыі твораў, шырокіх філасофскіх абагульненняў, у якіх праяўляюцца прыкметы часу, псіхалогіі, складанага ўнутранага свету лірычнага героя. Дух эксперыментатарства паэтаў праявіўся ў новай тэматычнай перакадзіроўцы класічных форм: у насычэнні традыцыйных жанраў інтымнай лірыкі грамадзянскім зместам, філасофскіх медытацый – інтымнымі матывамі і г.д. Асноўнымі тэндэнцыямі літаратурнага працэсу 1960–70-х гг. з’яўляюцца схільнасць да лірызацыі, філасафізму, інтэлектуалізацыі, эстэтызацыі і мадэрнізацыі паэзіі.

СПІС ВЫКАРАСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Акудовіч, В. Уводзіны ў новую літаратурную сітуацыю / В. Акудовіч // Фрагменты. – 2000. – № 3–4.
2. Барадулін, Р. Вечалле : кніга паэзіі / Р. Барадулін. – Мінск : Маст. літ., 1980. – 336 с.
3. Бельскі, А. Беларуская літаратура XX стагоддзя. Гісторыя і сучаснасць / А. Бельскі. – Мінск : Аверсэв, 2005. – 441 с.
4. Гілевіч, Н. Выбраныя творы : у 2 т. / Н. Гілевіч. – Мінск : Маст. Літ., 1991. – Т. 1 : Вершы, паэмы, п’есы. – 478 с.
5. Дончик, В. Літаратурна-мистецьке життя. Художній процес (60–90-ті роки) / В. Дончик, А. Кравченко // Історія української літератури XX століття : підручник / за ред. В. Г. Дончика. – К. : Либідь, 1998. – Кн. 2 : Друга половина XX ст. – С. 19–37.
6. Калеснік, У. Максім Танк. Нарыс жыцця і творчасці / У. Калеснік. – Мінск : Маст. літ., 1981. – 189 с.
7. Крушына, Р. Выбраныя творы / Р. Крушына ; уклад., прадм., камент. – М. Скоблы. – Мінск : Бел. кнігазбор, 2005. – 448 с.
8. Лысенка, А. Ф. Лінія гарызонта. Нарыс творчасці Янкі Сіпакова / А. Ф. Лысенка – Мінск : Навука і тэхніка, 1986. – 119 с.
9. Літаратурознавчы словнік-довіднік. – К. : Академія, 1997. – 750 с.
10. Сіненка, Г. Д. Ніл Гілевіч. Нарыс творчасці / Г. Д. Сіненка. – Мінск : Вышэйшая школа, 1981. – 270 с.
11. Сіпакоў, Я. З вясны ў лета / Я. Сіпакоў. – Мінск : Беларусь, 1972. – 168 с.
12. Сіпакоў, Я. У поўдзень да вады : кніга вершаў / Я. Сіпакоў. – Мінск : Маст. літ., 1976. – 208 с.
13. Танк, М. Выбранае / М. Танк. – Мінск : Маст. літ., 1993. – 335 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.01.2015

Voran I.A. The Features of Adaptation of the European Genres and Genre Forms in Belarusian Literary and Art Space in 60–70 Years of 20th Century

In the article the ways of development of firm poetic forms in 60–70 years of 20th century in the context of process of intellectualization of Belarusian literature are considered. The development of the European and East firm genres and genre forms with Belarusian verbal art is proved and confirmed with the analysis of poetic works.

УДК 490-201.2

Х. Вадас-Возьны*преподаватель каф. неофилологии и междисциплинарных исследований
Природно-гуманитарного университета в Седльцах (Польша)***ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И СОХРАНЕНИЕ СВОЕОБРАЗИЯ
ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ПРИ ИХ ПЕРЕВОДЕ**

В статье констатируется, что в ходе переводческих операций зачастую выявляются некоторые настолько очевидные для носителя языка оригинала значения фразеологизмов, что он их даже не осознает, не задумывается над ними, используя фразеологизмы родного языка в качестве целостных единиц, в то время как в них могут скрываться дополнительные семантические возможности. Представление о фразеологических соответствиях в разных языках, вырабатываемые практикой и теорией перевода, является основой для перевода данных языковых единиц, но не ограничивает творческие возможности переводчика в каждом отдельном случае, предполагая (и даже допуская) личные переводческие находки. В рамках теории перевода анализируются особенности семантики фразеологизмов, релевантные для их перевода, типы соответствий, которые может использовать переводчик, и критерии выбора одного из них в зависимости от характера переводимой единицы и текста перевода в целом. При этом следует оговорить, что воспроизведение национально-этнического компонента вызывается стремлением сохранить национальный колорит оригинала, но порой может «затемнять» смысл и препятствовать достижению равнозначности, поскольку реципиент перевода далеко не всегда обладает фоновыми знаниями носителя языка оригинала.

Одним из средств художественной изобразительности, определяющих своеобразие языковой картины мира пользователей языка, является фразеология. Фразеологическими оборотами чаще всего наполнены художественные произведения, но они встречаются также и в других видах текстов. Фразеологизмы отражают многовековую историю народа, своеобразие его культуры и быта, поэтому писатели часто прибегают к их использованию для придания особой окраски языку персонажей, и по причине национального семантического наполнения фразеологические обороты практически невозможно переводить буквально. Например, для таких русских фразеологизмов, как *ни зги не видно*; *с гулькин нос* и т.п., нет прямых соответствий в польском языке.

Несмотря на огромные достижения фразеологии как науки, на сегодняшний день решены далеко не все теоретические проблемы. Центральной из них является проблема границ фразеологии, которая непосредственно связана с вопросом о статусе фразеологических средств языка. Понимание природы фразеологизмов не может не способствовать успешной работе с ними переводчика. Здесь важно отграничить фразеологические обороты от единиц речи, к фразеологии не принадлежащих.

Существенным моментом в трактовке природы фразеологических элементов языка является понимание, казалось бы, очевидных фактов: 1) фразеологический оборот является устойчивым средством языка; 2) фразеологические средства языка не интерпретируют реальность, а своеобразно трактуют отраженную языковым сознанием действительность; 3) важным свойством фразеологизма является его обращенность.

Существует принципиальное отличие между понятиями «устойчивость» и «закрепленность». Отмеченные понятия связываются с отражением и восприятием действительности (реальности) и могут быть приняты в качестве критериев разграничения языковых знаков (к числу которых относятся и фразеологические единицы) и номинативных формул – фигур речи, которыми являются многочисленные речевые дескриптивы и перформативы (выражения).

Фразеологизм характеризуется устойчивостью своего использования. Под устойчивостью понимается инвариативность языковых элементов – их способность к постоянному воспроизведению в условиях, которые складываются в речи. Благодаря этому

свойству языковые элементы существуют в готовом виде и используются в соответствующей грамматической или лексико-семантической форме, т.е. как варианты определенной языковой парадигмы. Парадигматические отношения языка существуют и поддерживаются благодаря основополагающему свойству языкового знака – его устойчивости/изменчивости. Несмотря на многообразие форм-вариантов, слова и фразеологические обороты осознаются как устойчивые элементы языка, не требующие «творения» в условиях речепроизводства.

В отличие от «устойчивости» «закрепленность» связывается с идеей тождества объекта (субъекта), что является необходимой предпосылкой процедуры идентификации. Глагол *закрепить* выразительно выявляет реальную позитивно сохраняющую ориентацию: проявленное необходимо зафиксировать, сделать прочным (ср.: *закрепить фотографию*). Кроме того, «закрепленность» имеет выход в область права: *закрепить консультанта* и т.п. Связь с категорией права придает «закреплению» статус акта и номинативное качество. Так, возникшее название закрепляется де-факто традицией употребления носителями языка или получает письменное (документальное) закрепление де-юре. «Закрепленность» связывается с актами категоризации реальности. В полной мере процедура категоризации реализуется в терминологии. Так, юридический термин «вымогательство» закреплен за ситуацией, которая описывается как *требование передачи имущества или права на собственность или совершения каких-либо действий имущественного характера под угрозой применения насилия к потерпевшему или его близким, уничтожения или повреждения его имущества, распространения клеветнических или оглашения иных сведений, которые желают сохранить в тайне* (Ст. 208 Уголовного кодекса Республики Беларусь).

Не относятся к сфере фразеологии принятые в социуме и закрепившиеся за конкретными типами речи штампы. За границами фразеологии находятся разного рода канонические дескриптивы – канцелярские стереотипы (штампы, образцы, формулы). Синтаксические конструкции типа *согласно с постановлением, принять к сведению, положить в основу, вынести на обсуждение, обратить внимание, привлечь к ответственности, проходить красной нитью, ведущая роль, подготовить почву, привести к общему знаменателю, лежать вне рамок, удельный вес, животрепещущий вопрос* и т.п., словосочетания с отглагольными существительными типа *вынесение выговора, принятие решения, оказание помощи, оформление приема* и т.п. закрепились в памяти как трафаретные, заранее созданные формулы. Являясь традиционными для данной сферы речевой деятельности, подобные технические стереотипные выражения благоприятствуют быстро восприятию документа.

Признак стереотипности выявляют и так называемые слова-спутники, когда многие существительные тесно связаны с закрепившимися за ними прилагательными: *отдых заслуженный; критика острая, резкая, справедливая; борьба упорная; интерес неподдельный; волна мощная; оружие острое; диалог конструктивный; факты наглядные, убедительные; рубежи высокие, ответственные; меры своевременные* и т.п.; ср. так же: *по линии..., в деле..., в порядке..., в разрезе..., в рамках..., с целью...* и т.п.

Представление о фразеологических соответствиях разных языков является основой успешного перевода художественного текста. В рамках теории перевода анализируются особенности семантики фразеологизмов, релевантные для их перевода, типы соответствий, которые может использовать переводчик, и критерии выбора одного из них в зависимости от характера переводимой единицы.

Центральное место в описании фразеологических соответствий занимает проблема равнозначного воспроизведения значений образных фразеологических элементов. Их семантика представляет собой сложный семантический комплекс, имеющий как предметно-логические, так и оценочные компоненты. Особо важными с точки зрения

выбора соответствия в польском языке являются следующие: 1) переносный или образный компонент значения фразеологизма; 2) прямой или предметный компонент значения фразеологизма, составляющий основу образа; 3) эмоциональный компонент значения фразеологизма; 4) стилистический компонент значения фразеологизма; 5) национально-этнический компонент значения фразеологизма.

В русском образном фразеологизме *ездить в Тулу со своим самоваром* на основе прямого значения сочетания, предполагающего знание того, что именно в Туле делали самые лучшие самовары, содержится переносное значение 'доставлять что-либо туда, где этого и без того много'. Фразеологизм передает отрицательное отношение к обозначаемому (не следует так поступать), имеет разговорный характер (ср. книжно-литературные образы типа *перейти Рубикон* или *Сизифов труд*) и четко выраженную национальную принадлежность («Тула» и «самовар» могут использоваться для создания такого образа, несомненно, только в русском языке). Указанные компоненты значения неравноценны с точки зрения их воспроизведения в тексте перевода. Наиболее важными являются переносный или образный, а также стилистический и национально-этнический компоненты значения фразеологизма. Равнозначное соответствие в польском языке должно обязательно воспроизводить переносный смысл переводимого фразеологизма, выражать то же эмотивное отношение (положительное, отрицательное или нейтральное) и иметь такую же (или хотя бы нейтральную) стилистическую характеристику.

Сохранение прямого значения фразеологической единицы важно не столько само по себе, сколько для сохранения образности. Поэтому в случае необходимости переносный смысл может быть передан в переводе с помощью иного образа, а порой приходится использовать и одноплановое соответствие, лишенное образности, чтобы сохранить главный компонент значения.

Воспроизведение национально-этнического компонента сохраняет национальный колорит оригинала, но иногда может «затемнять» переносный смысл и препятствовать достижению равнозначности, поскольку реципиент перевода может не обладать фоновыми знаниями реципиента оригинала (не знать ни Тулы, ни самовары). Существенное влияние национально-этнического компонента на выбор переводческого эквивалента проявляется в том, что из числа соответствий исключаются единицы польского языка, обладающие подобным компонентом значения. Вспомним, что перевод приписывается иноязычному источнику (автору оригинала), и появление в переводе национально окрашенных фразеологизмов оказывается неуместным, заставляя, например, англичанина говорить о таких русских реалиях, как *Тула* и *самовар*, или восклицать *Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!*, как будто его собеседникам известно, что это значит.

Целый комплекс проблем возникает при описании фразеологических соответствий, или, точнее, соответствий фразеологическим единицам оригинала. Существуют три основных типа соответствий образным фразеологическим единицам оригинала.

В первом типе соответствий сохраняется весь комплекс значений переводимой единицы. В этом случае в польском языке имеется образный фразеологизм, совпадающий с фразеологической единицей оригинала как по прямому, так и по переносному значению (основанный на том же образе): (*выскочить*) как *чертик из табакерки* – (*wyskoczyć*) jak *diabeł z pudelka*; (*чувствовать себя*) как *горох при дороге* – (*czuć się*) jak *groch przy drodze*; *ложка дегтя в бочке меда* – *łyżka dziegciu w beczce miodu*; *звезда первой величины* – *gwiazda pierwszej wielkości*; как *иголка в стогу сена* – *jak igła w stogu siana*; (*жить*) как *кошка с собакой* – (*żyć z kimś*) jak *pies z kotem*; (*выпало*) как *зерно слепой курице* – (*trafiło się*) jak *ślepej kurze ziarno*; как *выжатый лимон* – *wyciśnięty jak cytryna*; <толку> (*от кого-, чего-либо*) что *кот наплакал* – <*tyle*> (*użytku z kogoś, czegoś*), *co kot napłakał*; *трястись* как *осиновый лист* – *drzeć jak listek osiki*; *лошадина доза* – *końska*

dawka; львиная доля – *lwia część*; не видеть дальше своего носа – *nie widzieć dalej niż czubek swojego nosa*; капля в море – *kropla w morzu* и др.

Как правило, такие соответствия обнаруживаются у так называемых интернациональных фразеологизмов, заимствованных обоими языками из какого-нибудь третьего языка, древнего или современного. Так, современные русский и польский языки, подобно другим языкам христианских народов, испытали на себе значительное влияние библейских текстов. Славянский текст Библии известен современному читателю в русском и польском переводах, варианты которых параллельно являются источниками фразеологизмов современного русского и польского литературных языков. Несомненно, библейские фразеологизмы представляют собой значимый и активный пласт фразеологии в современных польском и русском языках благодаря их широкому использованию в разных жанрах литературного языка. При этом изучение межъязыковых соответствий в данном случае своеобразное, поскольку библейские выражения не заимствовались одним языком из другого – в каждом языке произошел их отбор из одного и того же источника, и каждый язык по-своему их адаптировал и освоил. Помимо общего, в языках находим сугубо национальные, отличительные фразеологизмы библейского происхождения. Подтверждением этому являются польский и русский языки, в которых национальные социокультурные фонды (материальные и духовные ценности) находят свое отражение.

В русском и польском языках находим библеизмы, полностью совпадающие и по форме, и по содержанию; они принадлежат к глобальному тезаурусу, имеют интернациональный характер. К таким фразеологизмам можно отнести: *альфа и омега* / *alfa i omega* ‘начало и конец’; *бросать камнем, бросить камнем* / *rzucać, rzucić kamieniem* ‘осуждать, обвинять, чернить, порочить кого-либо’; *вавилонское столпотворение* / *wieża babel* ‘полная неразбериха, беспорядок, путаница, шум, гам, суматоха’; *глас вопиющего в пустыне* / *głos wołającego na pustyni* ‘напрасный призыв к чему-либо, остающийся без ответа, без внимания’; *заблудшая овца (овечка)* / *zbląkana owieczka* ‘человек, сбившийся с правильного жизненного пути’; *запретный плод* / *zakazany owoc* ‘что-либо заманчивое, желанное, но недозволенное, запрещенное’; *камня на камне не оставить* / *nie zostawić kamienia na kamieniu* ‘абсолютно ничего’; *краеугольный камень* / *kamień węgielny* ‘основа, важнейшая, существеннейшая часть, главная идея’; *манна небесная* / *manna z nieba* ‘что-либо желанное, крайне необходимое, редкое’; *обетованная земля* / *ziemia obiecana* ‘место, куда кто-либо страстно мечтает, стремится попасть’; *Содом и Гоморра (Гоморр)* / *Sodoma i Gomora* ‘крайний беспорядок, суматоха, неразбериха, сильный шум и гам’; *фиговый листок* / *listek figowy* ‘лицемерная маскировка подлиных намерений, обычно предосудительных, нечестных; *хлеб насущный* / *chleb powszedni* ‘необходимые средства для жизни’.

В каждом языке проявляется своеобразное соотношение между фразеологией и текстом Библии. При сохранении (в целом) формы изменяется значение библейского выражения. Семантическая трансформация способствует фразеологизации библейских словосочетаний. Помимо того, что славянские языки (здесь польский и русский) похожи и что Библия имеет интернациональный характер, в каждом языке существуют оригинальные переводы библейских выражений и словосочетаний. Такие специфические библеизмы в русском языке это: *аредовы веки* (устар.) ‘очень долго, о долголетию кого-либо’; *благу часть избрать* (устар.) ‘принимать наиболее удобное, выгодное для себя решение’; *Гог и Магог (книжн.)* ‘человек, внушающий ужас, страшный своей свирепостью’; *мафусаилов век* (устар.) ‘очень долго, о долголетию кого-либо’; *мерзость запустения* (книжн.) ‘состояние полного опустошения, разорения, разложения, в состоянии полного опустошения, разорения, разложения’; *от Адама* ‘с древности, издавна’; *от лукавого* (книжн.) ‘лишнее, ненужное, могущее принести вред, – о мыслях, поступ-

ках'; *питаться манной небесной* 'недоедать, не имея достаточно пищи'; *темна вода во облацех* (книжн.) 'непонятно, неясно'.

В польском языке, как и в русском, существуют неповторимые переводы библейских словосочетаний и оборотов. Некоторые из библеизмов существуют только в польской речи, лексике и литературе. Они не имеют своих соответствий в других языках. Приведем некоторые из них: *Judaszowe, Judaszowskie srebrniki* 'zapłata otrzymana za zdradę; haniebnie, nikczemnie zarobione pieniądze za sprzeniewierzenie się czemuś'; *od Annasza do Kajfasza* [w połączeniu z czasownikiem *odsyłać*] 'kierować kogoś do różnych osób, instytucji, urzędów, nie pomagając w załatwieniu sprawy, zbywać kogoś'; *przejsć, przecisnąć się przez ucho igielne* 'spełnić niezwykle trudne warunki, sprostać niezwykle trudnym wymogom, poddać się trudnej próbie'; *wdowi grosz* 'niewielka suma, ofiara dana ze szczerego serca, kosztem wyrzeczeń przez ludzi niezamożnych'. Интерес к библейским выражениям в последнее время не только не угас, но даже усилился. Следствием этого стало увеличение удельного веса библеизмов в новейших словарях и справочниках, а также в живой повседневной, особенно публицистической, речи.

Интернациональный фонд составляют также общие для русского и польского языков фразеологические заимствования из древних мифов и легенд: *гордый узел* – *gordyjski węzeł*; *сизифов труд* – *syzyfowa praca*; *гомерический смех* – *śmiech homeryczny*; *аттическая соль* – *sól attycka*; *рог изобилия* – *róg obfitości* и др.

Во втором типе соответствий одинаковый переносный смысл передается в польском языке с помощью другого образа при сохранении всех прочих компонентов семантики фразеологизма: *как белка в колесе* (*вертеться, крутиться*) – *kręcić się jak mucha w ukropie*; *пить как бочка* – *pić jak stok*; (*лить*) *как из ведра* – (*lać*) *jak z cebra*; *от горшка два/три вершка* – *metr pięć w kapeluszu*; *врет как сивый мерин* – *łże jak najęty, jak pies / kłamię jak z nut*; *гол как сокол* – *goły jak święty turecki*, (*денег*) *куры не клюют* – *ktoś ma pieniądze jak lodu*; *кататься как сыр в масле* – *czuć się jak pączek w maśle*; (*цельный*) *короб новостей* – (*cała*) *fura powin*; *пьян как зюзя* – *pijany jak świnią*; *носить/бегать как угорелая кошка* – *biegać/latać jak kot z pęcherzem*; *седой как лунь* – *siwy jak gołąbek*; *как пить дать* – *jak amen w racierzu*; *рваться как голый в баню* – *rzucić się jak szczerbaty na suchary / jak łusy na grzebień*; *идет как корове седло* – *coś komuś pasuje jak kwiatek do kożucha*; *делать из мухи слона* – *robić z igły widły*; *убить сразу двух зайцев* – *upiec dwie pieczenie przy jednym ogniu*; *делать что-либо на халяву* – *robić coś na krzywy rój*; *при царе Горохе* – *za króla Świeczka*; *разбираться как свинья в апельсинах* – *znać się na czymś jak kura na pieprzu / ślepy na kolorach*; *первый блин комом* – *pierwsze koty za płoty*; *ходить как неприкаянный* – *thuc się jak Marek po piekle*; *каков поп, таков и приход* – *jaki pan, taki kram*; *одним миром мазаны* – *z jednej gliny ulepieni*; *жить как у Христа за пазухой* – *żyć jak u Pana Boga za pascet* и др. Использование соответствий этого типа обеспечивает достаточно высокую степень равнозначности при условии, что переводимый русский фразеологизм не обладает ярко выраженной национальной окраской, требующей сохранения в тексте перевода.

Фразеологическая вариативность предоставляет переводчику возможность выбирать между различными типами фразеологических соответствий: *во весь дух бежать, пускаться* – *co tchu, ile sił w nogach, w te pędy* (*biec, pognać*); *эле-эле душа в теле* – *dusza w kimś ledwo się kolacze*; *три четверти до смерти*; *ktoś ledwie zipie, dyszy, ledwo się trzyma, ledwo dycha*; *два сапога пара* – *jedno warte drugiego*; *wart Pac pałaca, a pałac Pa-са*; *dobrali się jak w korcu taku*; *один как перст* – *ktoś sam jak palec*; *jak kolek w płocie*. В зависимости от контекста переводчик может предпочесть существующий в польском языке фразеологизм в ущерб национально-этнической специфике или, напротив, отказаться от использования русского фразеологизма из-за различия в эмоционально-стилистической характеристике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Уголовный кодекс Республики Беларусь // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 1999. – № 76. – 2/50.
1. Barańczak, S. Ocalone w tłumaczeniu / S. Barańczak. – Poznań, 2004. – 520 с.
2. Вадас-Возьны, Х. Трансляция как способ причастности к национальной культуре и перевод (на материале польского и русского языков) / Х. Вадас-Возьны // Мовы Вялікага Княства Літоўскага. – Брэст, 2005. – С. 94–95.
3. Nowożenowa, Z. Русское слово в польском тексте / Z. Nowożenowa, A. Pstyga // Wschód – Zachód. Dialog języków i kultur. – Słupsk, 2006. – С. 172–179.
4. Сенкевич, В. И. Перевод: культурологические и лингвистические ограничения / В. И. Сенкевич // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов. – Брест, 2009. – С. 110–113.
5. Славянская фразеология и паремиология в XXI веке : сб. науч. ст. / под ред. Е. Е. Иванова, В. М. Мокиенко. – Минск, 2010. – 308 с.
6. Чумак, Л. Н. Сопоставительное лингвокультуроведение: принципы, методы, словари / Л. Н. Чумак. – Минск, 2003. – С. 15.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 15.03.2014

Vadas-Vozny H. Idiomatic Expressions in Russian and the Attempt to Save the Particular Image of a Language in Translation

It is concluded in this article that during translations native speakers approach a lot of idioms which meanings are obvious for them, therefore they do not realize them and without giving them a thought they use them as an indivisible item while omitting their additional semantic values. Knowing equivalents of idioms in different languages is a starting point in translating particular language items but also it doesn't limit creativity of a translator in every case, allowing specific solutions in translations. The meanings of idioms relevant to the translation are being analyzed along with their equivalents which can be used by a translator. It should also be noted that the restoration of the national-ethnic component is caused by eagerness to maintain the color of the original language. Nevertheless sometimes this might be an obstacle in the process of understanding the meaning and the attempt to achieve equivalence because the recipient of the translation usually has a different verbal and nonverbal knowledge than a native speaker. By analyzing an idiom and coming back to its roots, a translator also enriches the knowledge about the original language of translation.

УДК 821.133.1.09(092)

В.Ф. Жылевіч*канд. філал. навук, дац. каф. замежных моў
Палескага дзяржаўнага ўніверсітэта***СТЫЛІСТЫКА ФРАНЦУЗСКАГА МІНІМАЛІЗМУ
(НА ПРЫКЛАДЗЕ ТВОРАЎ БЯРНАРА ФРЫЁ)**

У дадзеным артыкуле разглядаецца стылістыка мінімалізму як мастацкай эстэтыкі. Аналізуецца характэрныя рысы мінімалізму ў французскай літаратуры. Мэта мінімалізму – актывізаваць уяўленне, думку, адысці ад сентыментальнай стандартызаванасці эмоцый і банальнага вытлумачэння мастацкай творчасці. Даследуецца адметнасць мінімалізму ў творчасці Бярнара Фрыё як аднаго з яскравых прадстаўнікоў французскага мінімалісцкага пісьма. У артыкуле выяўляецца месца Б. Фрыё ў літаратурным працэсе Францыі другой паловы XX – пачатку XXI стагоддзяў. Вывучаецца ідэйна-змяставая спецыфіка і асаблівасці паэтыкі ў мінімалісцкім творы «Нецярплівыя гісторыі» Фрыё.

Уводзіны

Сацыякультурная сітуацыя, якая склалася на Захадзе ў другой палове XX ст., прынесла змены і ў літаратуру: адбываецца ўскладненне тэматыкі і праблематыкі сучасных твораў, а таксама іх жанравае зрушэнне, з'яўленне новых жанравых форм і разнавіднасцей. Адзін са спосабаў філасофскага пераасэнсавання рэчаіснасці, усведамлення фрагментарнасці і няўстойлівасці свету прапаноўвае французскі мінімалізм. З аднаго боку, мінімалізм выказаў скепсіс у дачыненні да вялікіх формаў (найперш, рамана), з другога – ён быў успрыняты як маркер спецыфічнай асаблівасці французскага грамадства, якое ў выніку глабалізацыі пераўтварылася з нацыянальнага ў шматкультурнае. Вядомыя пісьменнікі розных краін ў сваёй творчасці звяртаюцца да эстэтыкі мінімалізму: Дораці Алісан, Лі Сміт, Бобі Эн Мэйсан, Джыл Макоркл, Клайд Эдгертан, Гары Круз, Рычард Форд, Крысціна Хесельхольд, Прудс Хеле, Сімон Фруэлунд, Пітэр Адольфсендр, Жан Эшноз, Жан-Франсуа Тусэн, Бярнар Фрыё і іншыя.

Творчасць Бярнара Фрыё (Bernard Friot) (нар. у 1951 г. у Сен-Піа) пацвярджае тое, што мінімалісцкая эстэтыка знаходзіць свае адлюстраванне ў творах французскіх пісьменнікаў на мяжы стагоддзяў. Фрыё – таленавіты французскі перакладчык, педагог, выдавец. Перш чым стаць пісьменнікам, Фрыё выкладаў у каледжы, ліцэі, а затым у Эколь Нармаль. На працягу чатырох гадоў Фрыё выконваў абавязкі дырэктара «Бюро кніг для моладзі» ў Франкфурце. Адпрацаваўшы ў некалькіх гарадах Францыі і Германіі, празаік уладкаваўся ў Безансоне, дзе ён піша і перакладае на французскую мову дзіцячыя кнігі. Ён напісаў больш за пяцьдзсят кніг, прысвечаных дзецям і падлеткам, і пераклаў іх на нямецкую і італьянскую мовы: «*Pressé? Pas si pressé*», «*Pressé, pressée*», «*SOS Maîtresse en détresse*», «*Tomas et les trois Ogresses*», «*Tous pressés*», «*Tu veux-être ma maman?*», «*Un autre que moi, La Martinière*», «*Un dernier été*», «*Un tableau trop bavard*», «*Zoo, un dimanche en famille*» і інш. Фрыё таксама з'яўляецца аўтарам некалькіх зборнікаў вершаў: «*Peut-être oui*», «*Pour vivre. Presque poèmes*», «*Un truc sur un machin, poèmes mécaniques*».

Фрыё стварае свой мастацкі свет на мяжы штодзённага і чароўнага, яго законы падпарадкоўваюцца хутчэй дзіцячай, чым сталай логіцы. Нягледзячы на тое, што пісьменнік з'яўляецца даволі папулярным сярод чытачоў рознага ўзросту, у айчынным і замежным літаратуразнаўстве яго творчасць застаецца недаследаванай. Вядомыя толькі анатацыі да яго кніг і кароткія біяграфічныя звесткі.

Мэта даследавання – выявіць асноўныя асаблівасці паэтыкі Б. Фрыё ў кантэксце французскай мінімалісцкай эстэтыкі. Для дасягнення пастаўленай мэты вылучаны наступныя задачы: прааналізаваць характэрныя рысы мінімалізму ў французскай літара-

туры; даследаваць адметнасць мінімалізму ў творчасці Бярнара Фрыё; выявіць месца Б. Фрыё ў літаратурным працэсе Францыі другой паловы XX – пачатку XXI стагоддзяў; акрэсліць ідэйна-зместавую спецыфіку і асаблівасці паэтыкі ў мінімалісцкім творы «Нецярплівыя гісторыі» Фрыё.

Асаблівасці эстэтыкі французскага мінімалізму

У канцы XX ст. французская літаратура працягвае імкліва развівацца. Разам з тым некаторыя крытыкі адзначаюць яе знясіленне. Л. Флідэр піша: «Французскім аўтарам няма чаго больш сказаць. Занадта занятыя самі сабой ці тэарэтычнымі пытаннямі, яны вывучыліся апавядаць, смяцца і марыць» [1, р. 8]. У сваім навуковым даследаванні «*Fiction Now. The French Novel in the Twentyfirst Century*» У. Мот дадае: «Раман вычарпаў свае магчымасці, яму не выжыць у нашым культурным дыскурсе» [2, р. 10]. Д. Рабатэ паведамляе наступнае: «Французскі аповед прашараваў сябе знутры... Яму бракуе падзейнага шэрагу, у творах знік унутраны касцяк» [3, р. 17]. Менавіта ў гэты перыяд адзначаюцца новыя эстэтычныя тэндэнцыі, шматлікія літаратурныя формы, якія спалучаюць у сабе мастацкі досвед мадэрнізму, неарэалізму, постмадэрнізму. Адной з такіх новых праявітых формаў з'яўляецца мінімалісцкі раман.

Радзімай мінімалізму як мастацкай плыні лічыцца Амерыка канца 1950 – пачатку 1960 гг. Структураваны парадак мінімалізму прыцягваў амерыканскіх мастакоў і музыकाў. Так, вядомы мастак Чак Клоўз казаў: «Я імкнуўся пазбавіць свае працы ад старонніх, знешніх асацыяцый і атрымаць поўны кантроль над мастацкім творам» [4, р. 166]. Варта адзначыць, што французскі мінімалізм якасна адрозніваецца ад амерыканскага. Так, для французскіх мінімалісцкіх твораў у большай ступені характэрны моўныя гульні і самарэфлексія. Аднак асноўнае адрозненне – у разнастайнасці карцін рэчаіснасці. Часцей за ўсё ў амерыканскіх мінімалісцкіх раманах героі становяцца ахвярамі сацыяльнай ізаляцыі ў розных формах: бедната, беспрацоўе, развод, злоўжыванне алкаголем, наркаманія, а грамадства ў асэнсаванні французскіх аўтараў больш ці менш прывабнае. Амерыканскія пісьменнікі, як правіла, імкнуцца да традыцыйнага рэалізму, дэманструючы некаторую пасіўнасць перад тварам рэальнасці, у той час як французскі мінімалізм адрываецца ад рэчаіснасці, і ў адносінах да яго варта казаць хутчэй пра рэпрэзентацыю, чым пра дэфармацыю.

У той жа час паняцце «мінімалізм» досыць умоўнае, яго аспрэчваюць шматлікія французскія пісьменнікі, якіх крытыка лічыць мінімалістамі. Так, Жан Эшноз піша, што паняцце мінімалізму ў літаратуры падаецца яму такім жа істотным, як паняцце постмадэрнасці, г.зн. бліжэй да нуля («*proche de zéro*»). Э.Н. Шавякова, расійскі даследчык французскай літаратуры, разглядае творчасць пісьменнікаў-мінімалістаў не як літаратурную плынь, а хутчэй як «адпраўную кропку індывідуальных пошукаў», як вызначаны «модус запытання», як «вяртанне да аповеду» [5, с. 26], што наогул характэрна для французскай літаратуры апошніх дваццаці гадоў.

Французскі мінімалізм як стратэгія быў першапачаткова закладзены ў постмадэрнісцкім мастацтве, фарміраваў яго, але як тактыка, як уласна паэтыка «мінімуму» ўсведамляў сваю мастацкую самастойнасць паступова. Мінімалізм у французскай літаратуры – гэта своеасаблівая гульня паміж аўтарам і чытачом, у якой ёсць свае правілы. Іх можна прадставіць так: аўтар накідвае на чыстым лісце нейкі прымітыўны малюнак і працягвае ліст чытачу, які можа дамаляваць на ім усё, што яму заўгодна, але толькі пры адной умове: уключыць аўтарскі малюнак у свой. Такім чынам, іерархія мастака і гледача знішчаецца, аўтар устае на пазіцыю таго самага прастака, які таксама так можа. Аднак, паколькі чытач не абвык да такіх адносін з літаратурай, ён аказваецца не гатовым да гульні. Спецыфіка мінімалізму – у поўнай адсутнасці аўтарскіх «ведаў», максімальнай ступені волі чытача.

Нягледзячы на супярэчлівыя адносіны да мінімалізму як мастацкай плыні, яго эстэтыка распрацоўваецца ў творчасці многіх французскіх пісьменнікаў: Ж. Эшноза, Ж.-Ф. Тусэна, Э. Шэвіляра, П. Дэвіля, Э. Бернхема, К. Гайі, Э. Ларана, Э. Ленуара, П. Кіньяра, Б. Фрыё і іншых.

Мінімалісцкае пісьмо ў Бярнара Фрыё

Бярнар Фрыё – адзін з найбольш яркіх прадстаўнікоў мінімалісцкага пісьма ў сучаснай французскай літаратуры. Пісьменнік увайшоў у «вялікую» літаратуру як прэзаік, хоць яго творчы багаж налічвае каля дзясятка паэтычных зборнікаў і некалькі філазофскіх эсэ. І паэзія, і проза Фрыё маюць адбітак мінімалізму. Прэзаік умела выстройвае свае раманы як кампазіцыйна аморфныя, вонкава не звязаныя паміж сабой «імгненныя замалёўкі», сувязь паміж якімі павінен прыдумаць сам чытач і звязаць іх у адну сюжэтную лінію. Французскі аўтар выступае перад чытачом як рэжысёр, які прапануе яму ролю і суаўтара, і актёра. «Нецярплівыя гісторыі» (*«Histoires pressées»*), «Новыя нецярплівыя гісторыі» (*«Nouvelles histoires pressées»*), «Дзяўчынка, якая смяецца» (*«Une fille qui rit»*), «Пругкая прынцэса» (*«Une fille élastique»*), «Закаханая вядзьмарка» (*«Une sorcière amoureuse»*) – класічныя ўзоры французскай мінімалісцкай прозы.

Агульнымі тэкстуальнымі асаблівасцямі названых раманаў Б. Фрыё з'яўляюцца:

- 1) спрошчаны сінтаксіс (простыя неразвітыя сказы, няпоўныя сказы, адсутнасць даданых сказаў);
- 2) умоўнасць і крайняя нявызначанасць хранатопу (дзееянне адбываецца «ўсюды» і можа дастасоўвацца да любой эпохі; сусвет і героі прадстаўлены па-за часам і па-за прасторай);
- 3) фрагментарнасць і разарванасць падзейнага шэрагу (адсутнасць кантынупуальнай нарацыі);
- 4) ананімны стыль (адсутнасць аўтарскіх каментарыяў, аддаленасць аўтара або амаль поўная яго адсутнасць);
- 5) жанравая гібрыднасць (спалучэнне ў рамках аднаго твора прыпавесці, утопіі, казкі і т. п.);
- 6) знарочыстая тэматызацыя формы і сродкаў выразнасці.

Ва ўсіх трох кнігах, аб'яднаных агульнай назвай «Нецярплівыя гісторыі», аўтар ставіць сур'ёзныя псіхалагічныя праблемы вучняў. На старонках твораў пісьменнік дае выратавальнае выйсце за рамкі звыкллага і дазволенага. Бярнар Фрыё вучыць свайго маленькага чытача пераадольваць цяжкасці з дапамогай фантазіі і мовы. Трылогія Фрыё разлічана на малодшага школьніка: гэта кароткія, іранічныя і захапляльныя фрагментарныя апаведы. Сам Фрыё ў адным са сваіх інтэрв'ю адзначаў: «Доўгія гісторыі з непрыкрытай мараллю прымушаюць нецярплівае дзіця толькі пазяхаць ды пералічваць птушак за акном, мае ж апаведы нудзіцца не дазваляюць» [6]. Так, у сваіх мініяцюрных замалёўках французскі пісьменнік апісвае ўяўнае дзіцячае жыццё, дзе ў цукарніцы лёгка можна сустрэць вужа ці ўдава, а на паліцы з бытавой тэхнікай у супермаркеце можна знайсці сапраўдны прынц-прас. Бярнар Фрыё ашаламляе дзіця, хоча, каб яно ведала, што літаратура не сумная і не прадказальная. Ён мяняе месцамі словы, каб паказаць, як трагічна гэта змяняе сэнс і як выдатна з гэтым гуляць. Ён смяецца над традыцыйнай казкай з яе расстаўленымі па месцах героямі і лёгка прадказальным хэпі-эндам і перакройвае яе на свой лад. А часам звяртаецца да суровай рэальнасці: у аповедах з'яўляюцца крыклівыя настаўнікі і няўважлівыя бацькі. Аднак Фрыё не маралізуе, не дае дзецям відавочных парад, ён толькі падказвае, што ў свеце існуе свабода і выбар. Аўтар клапоціцца пра педагагічную карысць эфекту абсурду ў трылогіі. Фрыё, які працаваў шмат гадоў у школе з маленькімі дзецьмі, свой практычны педагагічны вопыт выкарыстоўвае вельмі рацыянальна.

У адным з інтэрв'ю Фрыё кажа: «Я доўгі час працаваў з “праблемнымі” дзецьмі, якія насілу вучыліся пісаць і чытаць. У многіх з іх былі сур'ёзныя праблемы ў сям'ях і, як следства, у зносінах з аднагодкамі. Слухаючы іх гісторыі, я імкнуўся зразумець дзіцячую свядомасць, зразумець, як у іх галовах нараджаюцца тыя ці іншыя сюжэты, што іх хвалюе. Калі я напісаў першую кніжку “Нецярплівых гісторый”, я не планаваў яе публікаваць, яна была ў нейкім сэнсе маім адказам дзецям, якіх я слухаў» [6].

«Дзяўчынка, якая смяецца», «Пругкая прынцэса», «Закаханая вядзьмарка» напісаны Б. Фрыё ў традыцыях мінімалісцкага пісьма і аб'яднаны агульнымі інтэртэкстуальнымі вобразамі і сюжэтамі. У «Дзяўчыны, якая смяецца» пісьменнік іранічна канструе казачнае каралеўства з вечна ўсмешлівымі прыдворнымі. Ні добрая фея, ні чараўнікі не могуць пазбавіць герояў ад дурной усмешкі на тварах. Кніга складаецца з 42 кароткіх абсурдных тэкстаў юмарыстычнага характару. У творы пераплецены рысы звычайнага і неверагоднага, рэальнага і казачнага дзеяння.

Кніга «Пругкая прынцэса» таксама ўяўляе сабой пляцоўку для гульні. Аднак у гульнівай стыхіі рамана сціраецца любая адназначнасць, а рэальнасць, ператвораная ў штамп, становіцца сімуляцыяй, якая, у сваю чаргу, становіцца рэфэрэнтам рэальнасці, народжанай сучасным віртуальным светам. На ўзроўні зместу аўтар быццам бы перасэнсоўвае казку пра прынцэсу, у гонар нараджэння якой збіраецца мноства гасцей, сярод якіх добрая фея, яе хросная маці, і злая фея. Як ў традыцыйным сюжэце, у творы французскага пісьменніка злая фея зачароўвае маленькую прынцэсу. Дзеянне набывае іранічны сэнс, калі добрая фея забылася на сваю чароўную палачку і ёй даводзіцца карыстацца адвэрткай. Замест таго, каб вызваліць ад чар дзяўчынку, яна ператварае яе ў гнуткую жабу. У творы шмат лютэркавых сітуацый, сіметрычных перакліканняў, абсурдных хадоў.

На старонках «Закаханай вядзьмаркі» ізноў з'яўляюцца казачныя персанажы: феі, вядзьмаркі, чараўнікі, прынцы, прынцэсы і каралі. Аўтар стварае гульніваю атмасферу: старая вядзьмарка закахалася ў прынца. Фея пры дапамозе сваёй палачкі ператварае яе ў маладую прыгажуню. Іранічнай з'яўляецца сцэна з'яўлення страшнай вядзьмаркі перад прынцам. У кнізе пісьменнік сцірае грань паміж рэальным жыццём і шматлікімі дублямі і сімулякрамі.

Такім чынам, Б. Фрыё ў гэтых творах стварае гульніваю гіперпрасторы і на свой манер адраджае традыцыйныя сюжэты і архаічныя персанажы. Звартаючыся да вечных тэм і праблем, ён падобны да М. Турнье, які таксама адкрывае «другое дыханне» «фундаментальным гісторыям». Аднак калі Турнье ўключае ў свае раманы старажытныя міфы і насычае іх філасофскім сэнсам, то Фрыё на аснове міфатворчасці імкнецца паставіць псіхалагічныя эксперыменты, падняць сучасныя сацыяльныя праблемы. Б. Фрыё ў сваіх творах дэманструе ўсемагутнасць уяўлення, стварае гульніваю атмасферу, лютэраныя сітуацыі, рэха-пераклічкі, ілжывыя хады, адкрыты абсурд. Творы Б. Фрыё – з падвойным дзеяннем, ёмістыя і пластычныя, своеасаблівыя «творы-пасткі».

У кнізе «Іншы» («*Un autre que moi*») у іранічным ключы паказана «суровая» юнацкасць сучаснага 15-гадовага падлетка. Ён адчувае самоту ў сваёй сям'і, у ліцэі, сярод сяброў. Хлопчык увесь час хавае свае пачуцці ад іншых. Сюжэт твора будзеца на канфлікце паміж чаканнем чытача даведацца гісторыю і аўтарскім прыёмам «адсутнасці гісторыі». Персанажы Фрыё размаўляюць, але кожны для сябе самога, не ўступаючы ў рэальны дыялог з іншымі героямі. Напрыклад, чаканне чытача, што гаворка пойдзе пра наркатыкі, пра якія згадвае падлетак, не апраўдваецца: праблема наркатыкаў не закранаецца ўвогуле.

Кніга «Новыя хвілінныя гісторыі» («*Nouvelles histoires minutes*») складаецца з асобных фрагментаў, кожны з якіх доўжыцца толькі хвіліну. Хвілінныя гісторыі апавядаюць «ні пра што»: абыгрываюцца штодзённыя гісторыі на кухні, у парку, у стало-

вай, у школе і т.п. На старонках кнігі паўстае велікая колькасць выпадковых людзей, якія дэманструюць самыя разнастайныя пачуцці: гнеў, смутак, нуда, радасць, веселасць. Аўтар у дадзеным творы высмейвае, прафануе праўдзівасць сімулякравай рэчаіснасці, «выпрабоўвае» яе і, паказваючы адноснасць усяго існага, дорыць нейкую надзею. Смех Фрыё з'яўляецца своеасаблівай філасофскай катэгорыяй, якая дазваляе зірнуць на сучасны свет па-новаму.

«Нецярплівыя гісторыі» Фрыё як узор мінімалісцкага рамана

«Нецярплівыя гісторыі» Бярнара Фрыё – гэта першая кніга з трылогіі пісьменніка. Кампазіцыйна раман складаецца з казачных і фантастычных тэкстаў, не звязаных паміж сабой агульнымі героямі і агульнай сюжэтнай канвой. Аўтар прысвячае свой твор дзецям і падлеткам, ставячы на першы план пытанні, якія іх хвалююць. Як прызнаецца сам празаік, агульную канву «Нецярплівых гісторыяў» яму надыктавалі яго вучні. Непасрэдна з імі Фрыё і абмяркоўваў шматлікія праблемы рамана. Ключавая тэма, якой прасякнуты ўвесь раман, – тэма дзяцінства. На яе аснове аўтар уздымае шэраг праблем. Напрыклад, празаік хвалюе праблема дзіцячых страхав. Так, ужо ў першай гісторыі ён расказвае пра хлопчыка, які баіцца людзедаў і таму не дазваляе бацькам распавядаць яму казкі, у якіх фігуруюць пачвары: «Як толькі мама пачынае казку: “Жыў-быў жудасны людзеда...”», – ён перабівае яе.

– Ну што ты выдумляеш, – казаў ён, – людзедаў не бывае!» [7, р. 19].

Праблема ўзаемаадносін вучня і настаўніка – адна з самых актуальных у творы. У тэксце «Цішыня» навучэнец змяшчае сваю настаўніцу ў шклянны слоік у адплату за яе пастаянныя запалохванні і крыкі на дзяцей. Аўтар эмацыйна апісвае псіхалагічную атмасферу на ўроку:

«Гэта быў яе сорок сёмы крык за дзень, я палічыў. А потым я падумаў: “Калі так пойдзе далей, яна разнясе мне галаву, як метэарыт, проста ўзарве мне мозг”. Усе ўткнуліся ў сшыткі. Мы ледзь дыхалі. Пэўна, мы маглі задыхнуцца» [7, р. 11].

Фрыё надзяляе свайго маленькага героя фантастычнай адвагай: «Тады я ўстаў і ўдыхнуў гэтулькі паветра, колькі ў мяне змясцілася. Я паглядзеў на настаўніцу і закрычаў: “ЦІХА! Замоўкніце і дайце нам засяродзіцца!”» [7, р. 12]. Такім чынам, аўтар падштурхоўвае свайго чытача задумацца над вострай праблемай міжасобных узаемаадносін у школе.

Праблема адносін у сям'і – таксама адна з самых актуальных у творы. У адным з тэкстаў Фрыё ператварае дзяцей у бацькоў і наадварот. Аўтар акцэнтуюе ўвагу на безадказнасці бацькоў перад дзецьмі. Так, ён піша: «Вырашыць? Навошта? Ён/яна глядзіць на сябе ў люстэрка: памада, вусы, цені, гальштук... Выдатна, менавіта так, і ніяк інакш. Ён/яна не збіраецца прымаць рашэнне. Прынамсі, не сёння» [7, р. 88]. Празаік сцвярджае, што некаторыя дарослыя імкнуцца любым шляхам ухіліцца ад адказнасці, адклаўшы важныя рашэнні на нявызначаную будучыню.

У гісторыі «Малюначак» Фрыё падымае праблему безаблічнасці некаторых дзяцей, індывідуальнасць і волю якіх дарослыя душаць з ранняга дзяцінства. Ён з прыкрасцю апавядае: «Малюнак без уяўлення. Я рабіла ўсё, пра што яны прасілі. Я быў такім, якім яны жадалі мяне бачыць. Малюначак. Малюнак без уяўлення» [7, р. 27]. У алегарычны вобраз такога малюначка/малюнка аўтар укладвае сэнс страты чалавечага «Я». Празаік настолькі абязлічвае дзеянне ў гэтай гісторыі, што выкарыстоўвае займеннік «ты» замест пэўнага назоўніка для пазначэння выратавальніка дзіцяці: «Але ты вырваў старонку, і выразаў мяне, і выратаваў хоць бы ад макулатуры і агню. Ты намалываў мне вусы і маленькія вочкі, нібы ў кітайца, а вакол растушаваў пальцамі блакітныя цені. Ты пафарбаваў мне валасы ў ружовы колер і пракалоў мне правае вуха, каб уставіць каль-

цо» [7, р. 34]. Фінал пісьменніку надыктавалі, хутчэй за ўсё, самі дзеці: «А потым ты адчыніў акно. Падзьмуў вецер. Малюначак паляцеў» [7, р. 34].

Аўтар закранае праблему няпоўных сем'яў. Так, у апавяданні «Кошт» дзіця піша ліст свайму бацьку, які не жыве з імі. Маці, спасылаючыся на велізарную колькасць арфаграфічных і граматычных памылак, груба забірае ліст і выкідае яго ў фортачку. Фінал гісторыі ў вышэйшай ступені жорсткі і сумны: «Але як толькі ён пакідае гасціную, мама зноў з'яўляецца. Яна шырока расчыняе акно. Парыў ветру падхоплівае лісты, раскладзеныя на стале. Ліст Клемана далятае да акна. На секунду ён затрымліваецца на падваконніку. Адным узмахам рукі мама дапамагае лісту выляцець на вуліцу. Ліст знікае, а мама вяртаецца на кухню. Калі Клеман уваходзіць у гасціную, яна крычыць яму: “Будзь асцярожны са скразнякамі! Зачыні дзверы!”» [7, р. 122]. Застаецца толькі здагадацца, які боль пры гэтым адчувае хлопчык.

Пісьменнік не можа абысці сваёй увагай і праблему сэксуальнага гвалту над дзецьмі. Так, у завуалюванай форме Фрыё распавядае гісторыю пра тое, як дарослы мужчына ўвайшоў у давер да дзіцяці, а потым пасадзіў яго ў сваю машыну і павёз невядома куды: «Ён запрасіў мяне ўнутр і зачыніў дзверцы. Усярэдзіне было даволі хора-ша. Хоць паўсюль віднеліся кнопкі і розныя апараты. Ён прамовіў нейкія словы, якіх я не зразумеў, і машына запрацавала. Класна. У ілюмінатары паплылі аблокi. Хацелася б усё ж зразумець, куды ён мяне вязе. Спадзяюся, не надта далёка. А то я баюся ў школу спазніцца» [7, р. 171]. Аўтар, такім чынам, перасцерагае дзяцей ад выпадковых знаёмстваў з дарослымі, што можа вельмі дрэнна скончыцца. Пісьменнік выкарыстоўвае са-мыя нечаканыя вобразы (бульбіна, прышчэпка, кніга, фея, пачвара, кароль, прынц, прынцэса, дантыст і інш.), тым самым робіць свой твор вольным для чытання. Як пра-віла, у Фрыё метанімічна рэдукаваныя персанажы, пазбаўленыя партрэтных і характа-ралагічных рысаў. Раман – шматслаёвы, у ім адбываецца прырашчэнне падтэкставай ін-фармацыі. У «Нецярплівых гісторыях» суіснуе некалькі ўзроўняў для разумення: філа-софскі, лінгвістычны, сацыяльна-крытычны.

Асноўнымі адзнакамі хранатопу ў мінімалісцкім рамане «Нецярплівыя гісторыі» з'яўляюцца накладанне або рэзкае проціпастаўленне прасторавых локусаў, спацыяліза-цыя (ператварэнне часу ў прастору), пазачасавасць, штучнасць прасторы. Адзначым, што ў тэксце ў вялікай колькасці сустракаюцца акалічнасныя прыслоўі, якія абазнача-юць няпэўныя часавыя адносіны: «*un jour*», «*depuis longtemps*», «*autrefois*», «*de temps en temps*», «*dès le début*», «*toujours*», «*tout le temps*», «*jadis*», «*dans le temps*» ды іншыя.

У творы выяўляецца «звышрэальная» сутнасць мовы. Пісьменнік сцвярджае, што толькі нестандартныя моўныя формы могуць служыць адносна надзейным споса-бам камунікавання/паведамлення. Галоўнай стылістычнай асаблівасцю рамана з'яўля-ецца наяўнасць паўтораў на розных узроўнях: фанетычным, лексічным, сінтаксічным.

Вось прыклад фанетычнага паўтора ў тэксце:

«*Le couteau... il a crevé l'oeil avec son couteau... dans les spaghettis... du sang ... du sang dans les spaghettis...*» [7, р. 19].

Лексічныя паўторы:

«*La maîtresse a hurlé: – Silence! Taisez-vous! Exercice 6 page 23' Silence, j'ai dit! SILENCE!*

J'ai compté: c'était la quarante-septième fois qu'elle hurlait aujourd'hui...

Et puis, Marie a laissé tomber sa gomme.

– SILENCE! a hurlé la maîtresse. Taisez-vous et travaillez!

Alors, moi, je me suis levé et j'ai respiré autant que j'ai pu. J'ai regardé la maîtresse et j'ai hurlé:

– SILENCE ! Taisez-vous et laissez-nous travailler!» [7, р. 54].

«Elle a ouvert très grand la bouche et elle a mis la main sur son coeur. Et puis elle a fermé la bouche, ouvert la bouche, fermé la bouche...» [7, p. 66].

На сінтаксічным узроўні ў тэксце сустракаюцца падваенні («*Allez, allez, c'est fini, calme-toi. Tu vois, tu aurais dû m'écouter, c'est à cause de tes livres abominables...*») і на-капленні («*je tremble de la tête aux pieds, secoué de sanglots sans larmes. Je sors dans le couloir et ouvre la porte de la chambre voisine. Je pousse de petits gémissements aigus, comme des aboiements de chien étranglé*»). Вялікая колькасць паўтораў тлумачыцца блізкасцю тэксту твора да казачных аповедаў, для якіх, як вядома, характэрны паўтор на розных узроўнях.

Для рамана Фрыё характэрны спецыфічны сінтаксіс: практычна адсутнічаюць даданыя сказы. Напрыклад, у гісторыі пад назвай «Тэлевізар» у адным абзацы знаходзіцца запар сем простых сказаў: «*Moi, j'adore regarder la télévision. Je connais les programmes par coeur. Je me suis même amusé à le démonter. Mes parents ne sont pas d'accord. Ils disent que je perds mon temps. Je suis donc allé dans ma chambre. Je me suis endormi avant d'avoir terminé la deuxième ligne*» [7, p. 119].

У тэксце часта сустракаюцца клічныя сказы, як правіла, у пабуджальнай форме: «*Eteins la télévision! Ça fait quatre heures que tu es planté là devant un poteau électrique dans un champ de navets! Tu vas bientôt avoir le cerveau aussi mou que du chocolat fondu! File dans ta chambre et va lire un peu ton livre de lecture!*» [7, p. 22]. Такія сказы з'яўляюцца лагічнымі для дадзенага тыпу аповеду, бо дарослыя часта размаўляюць з дзецьмі толькі ў загадным тоне.

У тэксце рамана таксама шырака ўжываюцца рытарычныя пытанні, напрыклад, калі дзеці самастойна разважаюць: «*Si ça continue comme ça, je vais mourir d'ennui. Pourquoi ne m'arrive-t-il jamais rien, à moi?*» [7, p. 22].

У творы мноства гутарковых слоў, слоў з семантыкай «грубасці»: *hurler, transpercer la tête, taire* і інш. Аўтар тым самым імкнецца наблізіць аповед да штодзённага жыцця.

Фрыё выкарыстоўвае своеасаблівыя рыфмаваныя дыялогі і маналогі:

– *Bonjour, chère madame.*

– *Mon petit Charles, demande sa mère depuis le salon, mon petit Charles, tu ne t'ennuies pas?*

– *Non, maman, répond Charles, je fais du français, un exercice de vocabulaire.*

Et toutes les dames du salon gloussent en chœur:

– *Quel enfant sérieux, quel enfant studieux!*

Mon petit Charles, demande sa mère, tu ne t'ennuies pas?

– *Non, maman, répond Charles, je fais de la géographie, la carte des océans avec les fleuves et les rivières. Et toutes les dames du salon gloussent en chœur:*

– *Quel enfant sérieux, quel enfant studieux!*

Mon petit Charles, demande sa mère, tu ne t'ennuies pas?

– *Non, maman, répond Charles, je fais des mathématiques, des additions et des soustractions.*

Et toutes les dames du salon gloussent en chœur:

– *Quel enfant sérieux, quel enfant studieux!*» [7, p. 72].

Неабходна адзначыць, што французскія чытачы ўспрынялі трылогію Б. Фрыё як спробу пошуку самаідэнтыфікацыі дзіцяці ў сучасным хворым, «фрагментарным грамадстве».

Заклучэнне

Такім чынам, творчасць Б. Фрыё пацвярджае, што мінімалісцкая эстэтыка знаходзіць сваё адлюстраванне ў творах пісьменнікаў і на мяжы XX–XXI стагоддзяў. Праб-

лема суадносін з рэальнасцю – адна з найбольш важных у мастацкім свеце Бярнара Фрыё. Гіперрэальнасць у яго нараджаецца ў нагнятанні абсурдных сцэн, рэчаў. Выкарыстанне «дэкарацый», «макетаў», «штучнага», хаатычны свет «за шклом», у якім жыццё «раскрыжоўвае» персанажаў на складнікі, – гэта сучасная рэальнасць Фрыё.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Flieder, L. Le Roman français contemporain / L. Flieder. – Paris : Seuil, Coll. Mémo, 1998. – P. 129.
2. Motte, W. Fiction Now. The French Novel in the Twenty-first Century / W. Motte. – London : Dalkey Allen Press, 2008. – 204 p.
3. Rabaté, D. Écritures du ressassements / D. Rabaté. – Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 2001. – 245 p.
4. Doss, E. Twentieth – Century American Art / E. Doss. – N.Y. : Aptheker, 2002. – 182 p.
5. Шевякова Э. Н. Роль романа конца XX века в процессе рождения современного мировидения / Э. Н. Шевякова // Язык и культура. – М. : Ин-т иностр. языков, 2001. – С. 26–27.
6. Entretien avec Bernard Friot [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.neoprofs.org/t970-litterature-de-jeunesse-entretien-avec-bernard-friot>. – Date of access: 11.12.2014.
7. Friot, B. Histoires pressées / B. Friot. – Paris : Gallimard, 2008. – 307 p.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 13.01.2015

Jilevitch O.F. The Stylistics of French Minimalism (as an example of Bernard Friot'works)

The stylistics of French minimalism as artistic aesthetics is examined in this article. Personal touches of minimalism in French literature are analysed. The aim of minimalism is to activate imagination, idea, step back from sentimental standardization of emotions and banal interpretation of artistic work. The specific character of minimalism is analyzed in the works by Bernard Friot as one of the representatives of the French minimalist literature. In the article the place of B. Friot comes to light in the literary process of France at the turn of the 21st century. The subject matter and the features of poetics are studied in Friot' minimalist work «Impatient histories».

2(091):821.111

А.Л. Церковский

*аспирант 3 года обучения каф. русской и зарубежной литературы
Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка*

**ПРОТЕСТАНТСКАЯ РЕФОРМАЦИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ
НА АМЕРИКАНСКУЮ КОЛОНИАЛЬНУЮ ЛИТЕРАТУРУ**

В статье рассмотрены наиболее существенные культурно-исторические и художественные характеристики Протестантской Реформации в контексте анализа американской литературы колониального периода (идеи: homo eopoticus, этическая автономия, избранность (elected); мотивы: трудолюбие (industry), свобода (freedom), равенство (equality), предопределение (providence) и др.). Описаны важнейшие особенности протестантской теологии (сведение религии к вере, актуализация гражданской позиции верующего, расширение его личных прав и свобод и пр.), оказавшей сильное влияние на формирование молодой американской нации, определившей магистральные пути ее развития, заложившей фундамент колониальной литературы, которая в скором времени набрала достаточно художественной мощи для порождения самобытной национальной американской литературы. Делается вывод, что Протестантская Реформация и теология М. Лютера, Ж. Кальвина, Т. Мюнцера и др. значимым образом повлияли на идею создания теократического государства в Новой Англии, что ярко отражено в сочинениях американской литературы колониального периода.

Американская колониальная литература, наследницей которой является национальная американская литература, формировалась на плодотворной почве христианской культуры. Первые поселенцы – пуритане – привезли на новый континент достижения многовековой европейской цивилизации, в контексте которых пуритане художественно оформляли и выражали свое мировоззрение. Именно это культурное прошлое во многом определило тематику и поэтику произведений первых колонистов [1, с. 13]. В связи с этим важно проанализировать те события начала Нового времени, которые наиболее существенным образом повлияли на историю Америки. Отметим, что мы не ставим перед собой цели исчерпывающе проанализировать феномен Реформации. Необходимо раскрыть те характеристики Реформации, которые помогут понять истоки феномена американской колониальной литературы, переосмыслить генезис американской литературной традиции. В статье делается упор на анализ тех идей реформационного движения, которые оказали мощное влияние на формирование и развитие американской колониальной литературы.

Как отмечают исследователи американской литературы Я.Н. Засурский, М.М. Коренева, А.Ф. Кофман, Н.С. Павлова, «американские традиции, само зарождение которых относится к более позднему времени, XVII в., сильно отличаются от многовековых традиций литератур европейских или таких азиатских, как китайская или индийская. И прежде всего тем, что американская литература была создана как бы одномоментно – от Англии, от английской литературы оторвалась определенная часть, связанная с пуританством, и была экспортирована в Северную Америку» [2, с. 12]. Очевидно, что для того, чтобы «сильно отличаться» от литературной традиции Европы, американской литературе нужно было получить свой необходимый исторический опыт существования. Это стало возможным благодаря удивительной активности и смелости первых поселенцев. По мнению многих исследователей (П. Миллер, С. Беркович, М. Коренева, Л. Мишина, К. Баранова), во многом феномен бурного роста американской нации обязан Про-

Научный руководитель – Т.Е. Комаровская, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка

тестантской реформации (В англоязычных источниках термин *Protestant Reformation* культурологически подобен термину *Реформация*, привычному для русскоязычных исследователей. Но, на наш взгляд, термин Протестантская Реформация точнее описывает сущность тех историко-литературных процессов, о которых идет речь в данной статье).

Усилиями Мартина Лютера (1483–1546), Жана Кальвина (1509–1564), Ульриха Цвингли (1484–1531), Филиппа Меланхтона (1497–1560), Томаса Мюнцера (1490–1525) и других мыслителей была проведена ревизия духовно-нравственных ценностей Римокатолической церкви, вследствие чего теологи протестантизма разрабатывали новые модели богословия, которые существенным образом изменяли жизненный уклад сначала европейских, а затем и американских христиан. В новой богословской системе вопрос индивидуального спасения и ортодоксальный аскетизм отходили на второй план, уступая место идеям борьбы за организацию справедливого правового общества, утверждению активной жизненной позиции индивидуума.

Теоретическую платформу для Протестантской реформации заложили представители поздней схоластики и христианского гуманизма. Реформаторским духом, требующим пересмотра католических клерикальных традиций, наполнены работы У. Оккама (1285–1347), Д. Уиклифа (1320–1384), Я. Гуса (1369–1415), немецких мистиков М. Экарта (1260–1328) и И. Таулера (1300–1361). Сильное влияние на духовную атмосферу предреформационной Европы оказали работы И. Рейхлина (1455–1522), Л. Валлы (1407–1457), Э. Роттердамского (1469–1536). Так, М. Лютер в своем анализе Священного Писания использовал приемы и методы филологической критики, прежде всего опираясь на работы итальянца Л. Валлы. Немаловажную роль в формировании протестантского течения сыграл перевод Нового Завета Э. Роттердамским, который выявил немало ошибок в официально признанном католической церковью переводе [3].

Догматы протестантизма, которые начали формироваться от религиозного бунта Ф. Меланхтона и М. Лютера, решительно порывают с прежней, преимущественно западной богословской традицией. К 95 тезисам, которые доктор богословия М. Лютер сформулировал как протест против папского произвола, впоследствии добавились 5 «осевых только»: только Писанием (*sola Scriptura*), только верой (*sola fide*), только благодатью (*sola gratia*), только Христос (*solus Christus*), только Богу слава (*solus Deo gloria*). В самом скором времени протест Лютера вылился в формирование новых религиозных общин, каждая из которых имеет ряд отличительных особенностей, но вместе с тем все они схожи в основных протестантских догматах. Наиболее репрезентативные из этих течений – лютеранство, кальвинизм, англиканство, которые, собственно, и являются историческими реформаторскими деноминациями. Неоднородность и противоречивость процесса формирования новых церковных общин эпохи Реформации и новой идеологии в целом отмечает исследователь М. Смирнов: «Идеология Реформации не может быть изложена как некая цельная система взглядов. Она складывается постепенно, с периодическим смещением акцентов. В ней воплотилось множество предшествовавших обновленческих исканий, обусловивших разнообразие идейного содержания и способов организации реформационного процесса» [4, с. 5]. Поэтому, говоря о реформационном движении, следует отметить как общие характеристики этого явления, так и частные его проявления (например, английский пуританизм, наследником которого является пуританизм американский). А.Ф. Лосев, размышляя о природе Протестантской Реформации, утверждает, что «протестантизм появился как результат столь огромного развития свободной личности, что эта личность конкретно уже не могла обнять собою все исторические религии, из которых каждая расценивалась теперь как нечто узкое и стеснительное и стала обнимать их только в понятии, в рассудке, в абстрактной метафизике, но уже не в мифологии» [5, с. 569]. Это реформистское стремление «к рассудку» во многом определило эстетические тенденции в культуре западного мира.

Реформация оказала мощное воздействие на становление западной буржуазной цивилизации. Исчерпав свои исторические потенции, потеряв духовный и социальный авторитет, система феодальных отношений уступает место индустриальной цивилизации. Так, Протестантская Реформация стала естественным итогом социально-политического и религиозного кризиса Европы. О последствиях социально-экономической трансформации западного мира, вызванной Протестантской Реформацией, пишет культуролог М. Вебер: «По мере того, как аскеза начала преобразовывать мир, оказывая на него все большее воздействие, внешние мирские блага все сильнее подчиняли себе людей и завоевали наконец такую власть, которой не знала вся предшествующая история человечества. ...Во всяком случае, победивший капитализм не нуждается более в подобной опоре с тех пор, как он покоится на механической основе. Уходят в прошлое и розовые мечты эпохи Просвещения, этой смеющейся наследницы аскезы. И лишь представление о “профессиональном долге” бродит по миру, как призрак прежних религиозных идей» [6, с. 209]. М. Вебер в своем исследовании о влиянии протестантизма на капиталистическое устройство общества выделяет феномен «мирской аскезы», смысл которого заключается в честном и ответственном отношении протестанта к труду, что рассматривалось адептами этой деноминации как вполне приемлемое и должное служение Богу. Так, протестантская этика дала своеобразный карт-бланш последователям нового течения в христианстве в вопросах осмысления жизни и психологически настроила к активной индивидуальной хозяйственной деятельности.

Протестантскую идею «божественной избранности» (*elected*) (которая впоследствии станет одним из осевых идейно-художественных мотивов ранней американской литературы) применительно к экономической сфере можно рассматривать как универсалию предпринимательского характера, базирующуюся на принципах упорного труда индивидуума, бережливости, честности, способности сосредоточиться на работе и т.д. Идея этической автономии экономической жизни стала активно распространяться на сферу самовыражения христианина в труде.

Формируется идеал *homo economicus*, для которого сама жизнь представляет собой форму участия в хозяйственно-экономическом процессе общества, где одной из важнейших особенностей становится личная выгода того, кто трудится, т.е. формируется понятие частной собственности. Труд выступает как особая форма служения Богу и ближнему. Попытка воплощения евангельских нравственных норм в сфере производственных отношений оказалась очень успешной в товарно-денежном эквиваленте. Убеждение, что вера и бедность должны идти рука об руку, стремительно теряло свою актуальность [3; 5; 7]. Протестантская Реформация со временем изменила отношение верующих к вопросам накопления материальных средств. Личное благосостояние отдельного человека стало иметь большое значение. Отношение к деньгам и богатству в протестантской теологии позволяло и даже обязывало христианина упорно трудиться, так как этим человек служит Богу [3]. Д.Е. Фурман так рассуждает о значении труда в жизни протестанта: «Протестантизм дает высокую оценку любому труду. ...Для реформаторов нет “чистой” (сакральной) и “грязной” (мирской) деятельности, – любой труд, если человек отдается ему с высшим напряжением всех сил и способностей, есть “служение Господу”» [7, с. 101]. Отсюда – отношение в некоторых протестантских деноминациях к личному материальному богатству как к благословию (Если христианин честным трудом заработал много денег, значит, с ним Бог. Если же он неудачник, значит, Бог ос-тавил его). Впрочем, деньги не становились самой главной целью жизни, но сам факт их избытка говорил об «избранности» человека Богом, если первый был «доктринально правильно» верующим. Как пишет М. Шилко, «этика протестантизма, особенно ее пуританская разновидность, предъявляющая верующим прежде всего такие “мирские” тре-бования, как трудолюбие, бережливость, честность, расчетливость,

скромность в поведении, деловитость, верность профессиональному долгу, благодаря протестантским проповедникам охватила страны Северной и Центральной Европы и Северной Америки, повлияв на формирование «духа» капитализма» [8, с. 51].

В самой природе протестантизма можно обнаружить конфликт между властью и равноправием, радикализмом и консерватизмом. Для протестантской теологии крайне важна мысль о том, что у каждого человека есть прямая связь с Богом, что человек может проявлять свою волю свободно, без, как они думали, посредников (священнослужителей). Этой максимы, которая давала право сопротивления деспотичным властям, не было в сознании дореформенной Европы. Однако следует заметить, что в начале Протестантской Реформации не стоял вопрос о создании новой Церкви. В частности, М. Лютер хотел преобразовать католическую церковь, а не уничтожить ее. Речь шла именно о реформации института церкви, а не об упразднении его [3; 5].

Протестантская Реформация декларировала уравнительный социальный тезис: если можно оспорить власть Папы, то, значит, можно оспорить и власть любого светского правителя. Это впоследствии выразится в идее демократического правительства, столь актуальной для сегодняшнего мироустройства и столь характерной для исторического пути США, правительства, которое избрано с согласия и позволения большинства населения, а не сформированного вне его участия. Лютер и его последователи заявили, что духовенство должно заниматься делами духовными, а правительство – делами светскими (этот тезис первые американские пуритане не принимали, пытаясь строить теократическое общество). Обещанное протестантами духовное равенство вполне логично начинало трансформироваться также и в равенство социальное. Как только человек получил моральное право самостоятельно принимать решения, любая система социально-экономического устройства могла стать объектом неприкрытой критики. Формируется новая нравственная доктрина: ответственность за свои поступки не только перед Богом в Судный день, но и перед всеми гражданами, соседями, ближними. Это резко повысило самосознание личности, изменило отношение человека к этическим, гражданским и позже – экономическим ценностям. У людей возникло естественное желание добиться справедливости уже при жизни, а не только после смерти. Эти и другие концепции позже найдут отражение в идейных и сюжетных мотивах сочинений авторов из Новой Англии (например, характерные для новоанглийской словесности мотивы: трудолюбие (*industry*), свобода (*freedom*), равенство (*equality*), предопределение (*providence*) и др.).

Со временем необходимость и возможность все доказывать логически и эмпирически оттеснила богословские споры на задний план. Протестантская Реформация во многом определила тенденцию развития научного сознания (И. Ньютон, Г. Лейбниц), в соответствии с которой Бог дает человеку нравственное право задавать вопросы о природе мироздания. Эти процессы можно рассматривать как одну из причин бурного развития западной цивилизации – индустриальная революция в этом свете предстает законным ребенком моральной революции Лютера, ведь протестантская идея священства всех верующих подразумевает индивидуальный исследовательский интерес в науке. Так в XVIII ст. началась популяризация науки. Одними из самых целеустремленных ученых были именно протестанты. Намерения протестантов изучить мир вокруг себя переросли в необходимость его анализировать и использовать возможности этого мира для земной жизни. Например, английские протестантские радикальные нонконформисты называли своей миссией изучение и постижение окружающего мира. В мировоззренческом плане Вселенная превращалась в часовой механизм, который можно и нужно изучить [3]. Для протестантов не стоял вопрос о природе происхождения всего окружающего, им было важно узнать те законы, по которым живет наша планета. Принцип досконального изучения Библии трансформировался в принцип скрупулезного изучения

физических, химических, астрономических и других законов. Как отмечает Н. Покровский, «протестантская теология всегда подчеркивала, что природа, ее познание, освоение, изучение есть один из путей приближения к богу. Ведь за внешним хаосом форм и явлений должен скрываться стройный божественный замысел. Миссию раскрытия этого замысла, естественно, должны были взять на себя теологи, проповедники» [9, с. 157].

Развитие социальных и политических концепций Реформации в средневековой Европе привело к пересмотру самого института государства, которое, вместе со всей светской властью теряет сакральные характеристики (т.е. более не имеет прямого отношения к личностной религиозной жизни, не влияет на церковные догматические установки и пр.), оставляя за собой сферу общественной жизни. Таким образом, формируется концепция отделения института церкви от государства.

Последующая секуляризация реформационного движения в области политики и социального устройства постепенно приводит к тому, что реформаторы меняют собственно религиозную аргументацию своих воззрений на политическую. Об этих противоречивых процессах в идейном мире протестантизма А.Ф. Лосев пишет так: «Когда речь заходила о подлинной революции народных масс, даже только о более свободном мышлении, не прямо нацеленном на защиту принципиального христианства, протестанты начинали занимать крайне правые позиции, вплоть до прямого расхождения с идеалами гуманизма и вплоть до отхода от всякого свободомыслия» [5, с. 377]. Такая трансформация реформаторской мысли существенно повлияла на дальнейшее развитие позднефеодального общества; в сущности, произошел переход от религиозной реформации к политической революции. В результате Великой английской революции происходит смена теоцентрической парадигмы социального знания на естественно-правовую. В наши дни многие представители протестантского консерватизма, в том числе политики, оперируют теми же категориями борьбы добра со злом, что и их предшественники (например, бывший президент США Дж. Буш-младший называл военную операцию против Ирака «крестовым походом») [10]. Протестантская Реформация сделала возможной общественную критику вмешательства государственной власти в мирские дела члена общества. В процессе реформации средневекового общества можно проследить переход от религиозного к светскому пониманию жизни. Реформация сделала Библию доступной для широких масс, что, безусловно, повлияло на дальнейшее развитие образования: оно приобретало статус всеобщего. Доступность Библии для каждого человека оказала большое влияние на развитие системы начального и высшего образования.

Изменение общественных отношений не могло не найти отражения в сфере культуры: «праведный христианин» смотрел на искусство и философию через призму канон католической церкви, которые, по мнению протестантов, исказили самопонимание человека как свободной божественной сущности. Впрочем, в самом протестантизме велись споры и на этот счет. Следует отметить идейное противостояние лютеранства и кальвинизма (теологические концепции М. Лютера, Ж. Кальвина) с одной стороны и так называемой народной Реформации (мистический пантеизм Т. Мюнцера) с другой. О движении от обновленной веры к обновленному разуму в концепции Т. Мюнцера, этого видного представителя протестантской теологии, В. Лазарев пишет так: «Во внутреннем откровении человеку дается, по Мюнцеру, “способность суждения”, дар самостоятельно судить об истинности собственной веры... Углубление в существенное содержание веры, т.е. анализ ее догматов, есть критический для нее момент, остро затрагивающий само ее бытие» [11, с. 76]. Культивируемая «самостоятельность веры» породила новую эстетику художественного мышления, характерной особенностью которой стало совмещение религиозного и светского идеалов, что ярко проявилось в сочинениях новоанглийской словесности (работы У. Брэдфорда, К. Мэзера, С. Сьюолла и др.).

Протестантизм положил начало отделению искусства от религии в западной цивилизации, тем самым оформив основу светского искусства. До Реформации искусство в Европе играло вспомогательную роль для общественной деятельности католической церкви. В результате протестантского иконоборства появляется новое понимание изобразительного искусства. Художники-протестанты уже не восхваляют только скрытый духовный мир, а описывают и мир «дольный», мир человеческого быта, черпая вдохновение из окружающего мира. Искусство перестало быть атрибутом религиозной жизни. Теперь в произведениях искусства начинает цениться профессионализм художника, а не тематика изображаемого. Появился новый мир в искусстве – мир природы, гуманизма, повседневной жизни. На картинах теперь можно найти не только ангелов, но и простых женщин. Впрочем, например, в пуританском преломлении теория искусства оставалась в рамках схоластики: «Человек вовсе не открывает искусства, они были дарованы ему господом... Правила построения искусств не были ни эмпирически проверяемыми гипотезами, ни дедуктивно выводимыми положениями – они считались прямыми указаниями бога», – пишет исследователь пуританской философии Н. Покровский [9, с. 95]. А.Ф. Лосев, размышляя о принципах свободы творчества в протестантизме, постулирует, что «поскольку протестантизм оказался безмерным развитием начал свободомыслия, которое было уже и в Ренессансе, постольку протестантизм стал подлинным и настоящим самоотрицанием Ренессанса» [5, с. 570]. Так, философ определяет скорее негативное влияние протестантизма на искусство, выделяя в новом религиозном течении «антиэстетические тенденции»: «Если взять мрачную моралистику Кальвина ... то трудно себе представить, какие произведения искусства мог бы восхвалять такой абстрактный протестантизм и какую эстетику он мог бы проповедовать, кроме подчинения всего художественного одной унылой, мрачной и абстрактной моралистике» [5, с. 570].

Отталкиваясь от идеи священства всех верующих и спасения личной верой, которая чаще всего подтверждается цитатой из Библии: «Итак, оправдавшись верою, мы имеем мир с Богом через Господа нашего Иисуса Христа» (Рим. 5:1), выкристаллизовывалась доктрина важности духовного мира отдельно взятого человека: «“истинная вера” служит ... подготовкой к раскрытию “истинного разума”» [11, с. 74]. Единственным авторитетом в вопросах христианского вероучения признавалось Откровение Божие – Священное Писание. Изучение Библии (как Нового Завета, так и Ветхого) стало каждодневным занятием для всех протестантов. Чтение Библии является фундаментальным правилом для жизнедеятельности протестанта. Реформация выдвинула идею личного общения с Богом посредством чтения Священного Писания. Во многом этот принцип дал толчок для «читательского бума» среди верующих. Ввиду этого значительно возрастает потребность в массовом издании сначала Библии, а затем религиозной, проповеднической, публицистической литературы. Развивается культура чтения, культура литературной критики, ведь для понимания Священного Писания протестанты разрабатывали необходимые методологические принципы, что дало толчок к популяризации герменевтики. В литературе расцветает жанр дневниковых записей, отражающих душевные переживания автора. В дальнейшем возник жанр развернутой автобиографии, сыгравший впоследствии важную роль в развитии просветительского реализма и романтизма. Зарождается особая дневниковая протестантская форма литературы – размышления отдельного человека о смысле жизни, моделирование жизни как таковой. Это время бурного роста документального и художественно-документального жанров, столь характерных как для новоанглийской словесности, так и для всей американской литературы.

Прибывшие на новый континент пуритане практически сразу стали документировать и описывать окружающую их реальность, что постепенно переросло в феномен

pre-national literature («преднациональная литература»). Те идеалы, которые традиционно важны для американского менталитета (*свобода, вера, равенство, трудолюбие, благополучие, избранность*) формировались на мировоззренческой платформе эмигрировавших из Европы пуритан, которые, в свою очередь, получили свой этический и религиозно-гражданский опыт благодаря Протестантской Реформации. Уже на протяжении нескольких поколений жизни нового общества появились такие видные представители колониальной литературы, как Дж. Уинтроп, С. Сьюолл, У. Брэдфорд, У. Роджерс, Э. Джонсон, М. Роландсон, К. Мэзер, чье творчество свидетельствует о потрясающей, уникальной культурно-исторической среде формирования американской нации. Протестантская Реформация стала мощнейшим толчком к саморефлексии не только верующих людей, но и атеистов, ведь этот период породил «тончайший, и глубочайший, и богатейший мыслительный мир, который возникал внутри европейской культуры на волне религиозных войн, реформации, контрреформации, ереси, мистицизма, схоластики, религиозных дискуссий» [12, с. 151].

Анализ религиозного и нравственного потенциала Реформации позволяет определить, что для протестантизма характерны психологизация теологии, частая апелляция к моральным доказательствам бытия Бога (в противовес онтологическому и космологическому аргументам; морализм протестантской теологии разрывает с платоновско-аристотелевским подходом к Богу как «первопричине всех вещей»), критика любых религиозных и светских авторитетов, в том числе отказ от авторитета Священного Предания (за исключением тех образов и идей, которые прямо отмечены в Библии как положительные), вера как условие спасения, концепция саморазвития личности, борьба против институционализма церкви и, как следствие, сведение религии к вере и актуализация гражданской позиции верующего, расширение его личных прав и свобод. Рассуждая на эту тему, С.С. Аверинцев пишет: «Раскрепощая религиозную жизнь индивида, протестантизм в то же время в несравненно большей степени, чем другие разновидности христианства, отказывает этому индивиду в сущностной активности» [13, с. 367]. Под сущностной активностью, на наш взгляд, в данном случае понимается надкультурная, духовная свобода человека.

Таким образом, Протестантская Реформация стала наиболее значимым явлением в системе европейских общественных отношений начала Нового времени и была идейно оформлена в Позднем Средневековье и Раннем Возрождении. Трансформация религиозно-философской парадигмы Позднего Средневековья в Европе существенно повлияла на последующее развитие западной цивилизации, в частности, американской, определила наиболее существенные пути ее развития, заложила фундамент для колониальной литературы, которая в скором времени набрала достаточно художественной мощи для порождения самобытной национальной американской литературы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. American Literature. The Makers and the Making. Book A : Beginning to 1826 / Ed. by C. Brooks, R. W. Lewis, R. P. Warren. – N.Y. : St. Martin's Press, 1974, – P. 13.
2. История литературы США. Литература колониального периода и эпохи Войны за независимость. XVII–XVIII вв. / Ред. кол.: Я. Н. Засурский [и др.]. – М., 1997. – Т. I. – 830 с.
3. Алистер, М. Богословская мысль Реформации / М. Алистер. – Одесса : Богомыслие, 1994. – 316 с.
4. Смирнов, М. Ю. Реформация и протестантизм : словарь / М. Ю. Смирнов. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. – 197 с.

5. Лосев, А. Ф. Эстетика Возрождения. Исторический смысл эстетики Возрождения / Сост. А. А. Тахо-Годи. – М. : Мысль, 1998. – 750 с.
6. Вебер, М. Протестантская этика и дух капитализма / М. Вебер // Избр. произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – С. 206.
7. Фурман, Д. Е. Религия и социальные конфликты в США / Д. Е. Фурман. – М., 1981. – 257 с.
8. Шилко, М. К. Реформация как социокультурный феномен : пособие / М. К. Шилко. – Могилев : Могилев. гос. ун-т имени А. А. Кулешова, 2004. – 56 с.
9. Покровский, Н. Е. Ранняя американская философия. Пуританизм / Н. Е. Покровский : учеб. пособие для гуманит. фак-тов ун-тов. – М. : Высш. шк., 1989. – 246 с.
10. American free press [Electronic resource]. – Mode of access: http://americanfreepress.net/html/bush_crusade_179.html. – Date of access: 02.02.2015.
11. Лазарев, В. В. Становление философского сознания Нового времени / В. В. Лазарев. – М., 1987. – 138 с.
12. Мамардашвили, М. К. Эстетика мышления / М. К. Мамардашвили. – М. : Моск. шк. полит. иссл., 2001. – 416 с.
13. Аверинцев, С. София – Логос. Словарь / С. Аверинцев ; под ред. Н. П. Аверинцевой и К. Б. Сигова. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2006. – 912 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 12.02.2015

Tserkovsky A.L. Protestant Reformation and its Influence on Colonial American Literature

The article deals with the most important cultural, historical and artistic characteristics of the Protestant Reformation in the context of the analysis of American literature of the colonial period (ideas: homo economicus, ethical autonomy, elected; motives: industry, freedom, equality, providence and others). The article describes the most important features of Protestant theology (mixing religion to faith, updating of a civic stand of the believer, expanding his personal rights and freedoms, etc.), which had a strong influence on the formation of young American nation, defining the main ways of its development, that laid the foundation of Colonial literature, which shortly gathered enough art power for generation of original national American literature. It is concluded that the Protestant Reformation and theology of M. Luther, J. Calvin, T. Munzer, etc. significantly affected the idea of creation of the theocratic state in New England that is brightly reflected in the works of American literature of the colonial period.

УДК 82-1/-9:808.26.3

В.К. Мароз*д-р філал. навук, дац., праф. каф. беларускай і замежных моў Акадэміі МУС Рэспублікі Беларусь***МОВА ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ФРАГМЕНТАЎ
У КАНТЭКСТЕ БАРКУЛАБАЎСКАГА ЛЕТАПІСУ**

Прадметным полем артыкула выступае сістэма адметных моўна-стылістычных паказчыкаў тых летапісных фрагментаў, якія да гэтага не былі запатрабаваны для вырашэння актуальных задач гісторыі беларускай мовы і разглядаліся як перыферыійныя. За кошт уключэння ў аб'ект даследавання новых тэкстаў пашыраецца база пісьмовых крыніц гісторыі беларускай мовы. У артыкуле ў аспекце даследавання нарматворчых працэсаў старажытнай беларускай літаратурнай мовы даецца параўнальны аналіз двух фрагментаў Баркулабаўскага летапісу: ліста да паслоў вялікага князя маскоўскага і апісання казацкіх ваенных набегіў.

Баркулабаўскі летапіс часцей за іншыя беларускія летапісныя творы выступаў у якасці самастойнага аб'екта як гістарычных, літаратуразнаўчых, так і мовазнаўчых даследаванняў. Разам з тым тэматычнае кола навуковых задач, звязаных з разглядам мовы гэтага помніка пісьменства, не вычарпана: летапіс не вывучаўся як помнік літаратурнай формы старажытнай беларускай мовы. А менавіта такі падыход нясе ў сабе актуальнасць, паколькі дае аргументацыю для аб'ектыўнай ацэнкі ролі і месца летапіснага жанру ў працэсе фарміравання беларускай літаратурнай мовы.

Н.Т. Вайтовіч, змясціўшы ў сваім манаграфічным даследаванні ўзноўлены паводле правілаў лінгвістычнага выдання помнікаў Баркулабаўскі летапіс, адзначала, што да друку не ўзяты тэксты дакументальнага характару: граматы караля, пісьмы рускага пасла, лісты сучаснікаў, – паколькі яны адрозніваюцца па моўных асаблівасцях ад асноўнага тэксту [1, с. 159]. Апраўданасць такога падыходу тлумачыцца тым, што аўтар ставіла задачу раскрыць асноўныя аспекты ўзаемаадносін і ўзаемадзеяння старажытнай пісьмова-літаратурнай мовы і народна-дыялектнай асновы летапісу, напісанне якога звязваецца з Баркулабавам. Таму лінгвістычны аналіз летапісных фактаў праводзіўся не з улікам асаблівасцей літаратурнай формы беларускай мовы, а рысаў баркулабаўскай гаворкі, якая знаходзіцца на мяжы паўночна-ўсходняга і паўднёва-заходняга дыялектаў.

М.І. Карнеева-Петрулан таксама падзяляла Баркулабаўскі летапіс на асобныя часткі: арыгінальную, складзеную аўтарам непасрэдна, і запазычаную («спісаную»), мова якой «захоўвае асаблівасці сваіх арыгіналаў, і таму неаднастайная ні ў адносінах слоўніка, ні ў адносінах форм» [2, с. 99]. Сапраўды, кожны з дакументаў у складзе Баркулабаўскага летапісу (а гэта «Ліст да паслоў вялікага князя Маскоўскага», «Універсал Сігізмунда III», «Ліст от пана некоего з рокошу выписанный о новинах рокошowych») выразна адрозніваецца паводле моўных формаў ад асноўнага летапіснага тэксту. З гэтай прычыны ў лінгвістычных даследаваннях такім матэрыялам надавалася другаснае значэнне: лічылася, што ў летапісны тэкст яны патрапілі без адпаведнай адаптацыі і тым самым не могуць мець вырашальнага значэння для вивучэння гісторыі беларускай мовы.

Пагодзімся, што названыя фрагменты захавалі асаблівасці дакументальнага характару, але, як і іншыя пазалетапісныя ўстаўкі ў складзе Баркулабаўскага летапісу, па сваёй моўнай аснове арыентаваны на тыя самыя пісьмова-нарматыўныя рысы старажытнага беларускага пісьменства, што і астатні летапісны тэкст. Графічнае выдзяленне ў дакуменце «Ліст от послов князя великого московского» ўстойлівых і варыянтных паказчыкаў старажытнай беларускай літаратурнай мовы паводле ўсіх узроўняў дэманструе высокую ступень іх насычэння: *«Божиею милостю царя и великого князя Ивана Василевича всея Руси, володимерского, московского, новгородского, казанского, царя витариханского (астраханскага – В.М.), господаря псковского, и великого князя смоленского, твердского, югорского, тримскаго (так у рукапісе – В.М.), вядскаго, болгарского и иных многих – Стефану, божиею милостю, королю полскому и великому князю ли-*

товскому, рускому, прускому, жомоитскому, мазовецкому, княжати семикгородскому. *Што* первей сего **по** взятю Полоцка зсылалися наши бояре с твоими **паны** понеоднокрот, и ты о то[м] нам явно **знати** не дал, и **писал** еси во своих **листех** и **паны** твои заводнем и мудрыми речами **писали**, и того было явно **зрозумети** нелзе; *што* по прожнем обычаю послов своих **слати** не **хотели** есте, и мы к **тобе** послали послов своих, а ты **приказал** к нам нашим дворянином Григорием **Афанасовичом** **Нащокиным** **рок**, а к тому **року** нашим **послом** **поспеть** невозможно было. И мы к **тобе** послов своих **отпустили**, а **наперед** послов своих **послали** есмо к **тобе** гонца Федора Шмишарова з **листом**, жебы ты а наших послов з **войском** **почекал**, и ты к нам гонца своего **отпустил** еси, а сам еси не **вернулся**, **идеши** на конец землю з **войском**, а **послом** нашим **росказал** еси к **собе** **ити** **наспех**, **прагнучи** кров христианскую и **хотячи** видячи крови **розлияния** во христианстве, и **написал** еси у своих **листех**, **штобы** нам своими послы **приказати** вси слова и нам **почому** **позгинути**, **што** **тобе** **мило**, **албо** **любо**, а **от** **тебе** не **слышавши**, **албо** **которое** **уставиши** **новое** **дело**, **чему** **ся** **стать** **нелзе**, и мы **перед** **богом** и **перед** **тобою** **змирячися**, **послом** **своим** к **тобе** **ити** **росказали** и на **которой** **мере**» (л. 140–140зв.).

Суадноснась «Листа от послов князя великого московскаго» з асноўным тэкстам Баркулабаўскага летапісу на лексічным узроўні праяўляецца ў выкарыстанні слоў, якія мелі ўстойлівы характар у тагачасным моўным узусе: назоўнікаў *господар*, *войско*, *паны*, *лист*, *рок*; прыслоўяў *мило*, *любо*; дзеясловаў *зрозумети*, *почекати*, *позгинути*, *зсылатися*; дзеепрыслоўяў *прагнучи*, *змирячися*. Арфаграфічнай нормай, характэрнай увогуле беларускім помнікам пісьменства, у гэтым дакуменце выступае правапіс адной літары *с* у прыметніках *русский*, *прусский*; перадача выбухнога [z] праз спалучэнне літар *кз* (*семикгородскому*); напісанне слоў без паказу мяккасці [л] (*нелзе*, *албо*); варыянтнась прыназоўніка *во/у* (*во христианстве*, *во своих*, *у своих*).

Заканамернасьць з’яўляецца прымяненне фанетычнага прынцыпу ў перадачы поўнагалосся (*король*, *перед*), спарадычным паказе акання праз літару *о* на месцы этымалагічнага *а* (*росказали*), напісанні адной літары на месцы падаўжэння зычных (*милостю*, *оскаржене*), адлюстраванні ўстаўнога [й] у сярэдзіне запазычаных слоў паміж галоснымі *иа* (*христианский*, *христианство*), праяўленні асіміляцыі паводле глухасці/звонкасці ў прыназоўніках (*с твоими*, *з листом*) і зацвярдзення шыпячых і *р* (*почому*, *идеши*, *уставиши*, *прожний*, *Афанасовичом*, *Нащокин*).

На ўзроўні граматыкі нарматыўным было ўжыванне канчатка *-ого* ў прыметніках адзіночнага ліку роднага склону (*великого*, *володимерского*, *московского*, *новгородского*, *казанского*, *витариханского*, *псковского*, *великого*, *смоленского*, *твердского*, *югорского*, *болгарского*), канчатка *-ом* у назоўніках адзіночнага ліку творнага склону (*Афанасовичом*), займеннікаў *што*, *тобе*, *собе*, *который*; інфінітыўных формаў дзеяслова на *-ти* (*знати*, *зрозумети*, *слати*); дзеясловаў прошлага часу ў форме перфекта (*не дал*, *писал/писали*, *приказал*, *отпустили*, *росказали*), дзеепрыслоўяў цяперашняга часу з суфіксам *-учы-* (*прагнучи*); зваротных дзеепрыслоўяў цяперашняга часу з суфіксам *-ючы-* (*змиря[ю]чися*); дзеепрыслоўяў цяперашняга часу з суфіксам *-вши-* (*не слышавши*); прыназоўніка *у* (*у своих*).

Асобнага разгляду заслугоўвае назоўнік мужчынскага роду множнага ліку давальнага склону *посломъ*, у якім канчатак *-ом(ь)* выступае граматычным варыянтам канчатка *-емь*: «а к тому року нашим **послом** **поспеть** невозможно было»; «**идеши** на конец землю з **войском**, а **послом** нашим **росказал** еси к **собе** **ити** **наспех**»; «мы **перед** **богом** и **перед** **тобою** **змирячися**, **послом** **своим** к **тобе** **ити** **росказали** и на **которой** **мере**». Н.Т. Вайтовіч выявіла такія граматычныя формы, як *по лугомъ* (л. 144, 152), *купцомъ* (л. 141зв.), *рокошаномъ* (л. 171зв.), *замкомъ*, *паномъ* (л. 154зв.), *дворомъ* (л. 155). Выкарыстоўваліся назоўнікі з гэтым канчаткам і па-за Баркулабаўскім летапісам: «*Бысть бран[ь] великая князю Изяславу с половцы, и бывшу снятию и многим полкомъ от обо-*

ихъ погибоша» (л. 126зв.); «псомъ на снадение» (л. 127зв.); «Буди милостив о гресехъ работъ твоимъ» (л. 20); «Тогда ѿ[а]ръ послалъ ко москвичомъ» (134зв.); «рече посадникомъ» (л. 28) [1, с. 115]. Ужыванне граматычных формаў з канчаткам **-ом(ь)** у беларускіх помніках XVI ст. (*городомъ, двумъ братомъ, по деломъ*) і XVII ст. (*птахомъ, облокомъ*) можа быць патлумачана пашырэннем старажытнага канчатка ў паўднёва-заходніх беларускіх гаворках.

Украпленнямі на фоне рысаў, што адлюстроўваюць заканамернасці фарміравання нарматыўнай сістэмы старажытнай беларускай літаратурнай мовы, выступаюць нешматлікія паланізмы (*жебы, albo, ся статья, понеоднокрот*), а таксама граматычныя царкоўнаславянскія (*не хотели есте, божию милостю, первой сего, еси не вернулся, рассказал еси, написал еси, тримскаго, вядскаго*), *здѣсь*.

Баркулабаўскі летапіс ва ўсіх яго структурных частках выступае неацэннай крыніцай вывучэння нарматыўнасці старажытнай літаратурнай мовы. У арфаграфіі летапісу пры захаванні марфалагічна-этымалагічных напісанняў адбывалася пашырэнне фанетычнага прынцыпу. Беларускія фанетычныя рысы праяўляліся ў перадачы зацвярджэння шыпячых, **ц** і **р**, акання і якання, асіміляцыі па глухасці-звонкасці, падаўжэння зычных і інш. Граматычныя формы самастойных і службовых часцін мовы былі прадстаўлены моўнымі паказчыкамі ў спалучэнні кніжных і народна-дыялектных традыцый.

Так, у апісанні казацкіх набегіў утрымліваецца практычна тое самае кола адметных моўных рысаў, што і ў прааналізаваным фрагменце. Графічна выдзелім у ім тыповыя паказчыкі старажытнай беларускай літаратурнай мовы: «Року 1590. Были козаки запорожские, Матюша с полком, Голый с полком у Могилеве. **Аж до** Минска приставство по волостях брали, а **кривды, шкоды не чинили**, только **жонок охочих тых намовляли** и заклинали, **абы** з ними на Низ **ишли**, и взяли **з собою жонок** и **девок** **яко двесте поголов** (л. 144зв.). Лета божого **народження** 1595, месяца ноября 30 дня в **понедело[к] за тыдень** пред святым Николою, **Севериян** Наливайко; при нем было козаков 2 000, дел 14, гаковниц. **Мѣсто славное** Могилев, **мѣсто побожное, дома, крамы, острог** выжгли, домов всех **яко** 500, а **кравов з великими скарбами** 400. **Мещан, бояр, людей учтивых так мужей, яко и жон, детей малых побили**, порубали, **попоганили, скарбов теж незличонных побралаи с кравов** и з домов. **Тут же войско** литовское Радивила троцкого, гетмана **литовского, до Могилева у погоню** за козаками притегнули, **люду рыцарского конного, збройного**, татар 4 000, **литвы** 14 000. Над **тым людом** был гетманом на имя **Миколай** Буйвид. В **той** час Наливайко лежал у Могилеве две недели. Услышал о том Наливайко, **и ж** гетман з **великим людом** и з делами **до** Могилева **тягнет, тогда** Наливайко з **Могилевского** замку на гору Илинскую, где тепер церков святого Георгия стоит, **бо на тот час** не было, выехал. А так **войско литовское на поли Буйницком, имену велможного** его м(и)л(ости) князя Богдана **Соломерецкого**, старосты **кривецкого и олучицкого, на войско Наливайково вдарили** и **кругом** оступили. Там же **зранку аж** до вечера, **яко бы вже к вечерни звонити час**, **межи собою битву мели**, **яко ж литва з войском великим натискали на войско Наливайкино**. Пред се **один другому** войску мало **шкоды** учинили, **бо великую** армату, так дѣл и гаковниц, пулгаков **велми** при **собе множество мел**, также люд свой отаборив **конми**, возами, **людом, шол моцно**. Яко ж з дела **с табору Наливайкины** козаки **пана** зацного **пана** Григория Анюховского **забили**; **первей** коня под ним застрелили, а потом, выпадши **с табору**, козаки его самого **разсекали**. **Тепер же литва** от козаков **отступивши, до** Могилева на **болший луп** поехали, а козаки на всю ноч ехали **до** Быхова **аж** на Низ. Литва за козаками гналася **аж до** Рогачева, да **ничого згола не вчинили козаком**; а литва и татары **рушились до** Менска, **до** **Новогорода** и **до** **Вилни**, **набравшись тутешнего краю лупу. По выеханью** козаков и литвы, **тогда** было зиме: ни зима, ни лѣто, ни осень, ни весна аж до месяца мая, до святого Афанасия, снегу не было» (л. 154зв.). *А и ж* козаки **Наливай-**

киного войска почали творити шкоду великую замком и паном украйного замку. Того ж року 95, з войском литовским погонивши в селе Лубни, на речце Суле, козаков побіли. Первей Савулу стяли, Панчошу чвертовали, а Наливайка Северина, поймавши по семой суботе, до кроля послали, там же его, замуровавши, держали аж до осени святаго Покрова; там же его чвертовано» (л. 154зв.).

У гэтым апісанні лексічнай нормай выступаюць назоўнікі *кривды, шкоды, жонки, девки, тыдзень, мьсто, крамы, острог, скарбы, мещане, бояре, мужи, жоны, дети, скарбы, войско, люд, луп, Менск, Новагород, Вилня, край, час*; прыметнікі *охочие, славное, великие, незличоные, збройны, побожное, тутешни*; займеннік *той*; парадкавы лічэбнік *другому*; прыслоўі *тогда, зранку, велми, моцно, кругом*; дзеясловы *намовляли, побіли, попоганили, побрала, почали, забіли, рушылися, творити, мети*; дзеепрыслоўі *отступивши, набравшиися, замуровавши*; фразеалагічныя звароты *кривды, шкоды не чинити, зранку аж до вечера, на луп поехати, набравшиися лулу, творити шкоду (великую), битву мети*.

Фанетызацыя правапісу праявілася ў напісанні прыназоўніка *з/с* (*з ними, з великими, з домов, з дела, з войском, з делами, але с табору, с крамов*), прыстаўнога *и* (*ишли*), спалучэння галосных *ия* ў сярэдзіне слова (*Севериян*), зацвярдзення шыпячых і *р* (*жон, тепер*), прыназоўніка *у* (*у погоню, у Могилеве*), перадачы ў праз *в* (*вдарили, вже, вчинили*), падаўжэння праз адну зычную літару (*нароженя, имению*) і інш.

З марфалагічных рысаў адзначым склонавыя канчаткі назоўніка (*по волостях, дома, люду, з замку, на поли, краю, снегу, творити шкоду великую замком и паном*); ступені параўнання якасных прыметнікаў (*великие/болий*), прыналежныя прыметнікі (*Наливайково*); займеннікі *той, себе / при себе*; формы колькасных і парадкавых лічэбнікаў *двесте, другому, семой*; прыслоўі *тогда, зранку, велми, моцно*; дзеясловы *намовляли, побіли, попоганили, забіли, почали*; дзеепрыслоўі *отступивши, набравшиися, замуровавши, погонивши*; злучнікі *абы, бо*; часціца *аж*; сінтаксічныя канструкцыі *за тыдзень пред святым Николою, по семой суботе, по выеханью, до кроля, до Могилева, до Быхова, до Рогачева, до Менска, до Новагорода, до Вилни; ни зима, ни льто, ни осень, ни весна; аж до месяца мая*.

Такім чынам, у Баркулабаўскім летапісе апісанне рэалій народнага жыцця і ўстаўныя гістарычныя дакументы ў роўнай меры нясуць на сабе адбітак нормаў старажытнага беларускага пісьма. У творах беларускага летапісання на працягу значнага гістарычнага перыяду адбывалася своеасаблівая апрабацыя, апрацоўка і замацаванне моўных паказчыкаў, якія суадносяцца з агульнымі арфаграфічнымі правіламі, граматычнымі ўзорамі і моўна-стылістычнымі прыёмамі беларускага пісьменства старажытнага перыяду. Гэта праявілася ў поўнай меры ў мове Баркулабаўскага летапісу, у тым ліку і ў тых устаўных фрагментах, якія маюць дакументальны характар.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Вайтовіч, Н. Т. Баркулабаўскі летапіс / Н. Т. Вайтовіч ; пад рэд. Р. І. Аванесавы. – Мінск : Навука і тэхніка, 1977. – 208 с.
2. Карнеева-Петрулан, М. І. Мова Баркулабаўскага летапісу / М. І. Карнеева-Петрулан // Працы Ін-та мовазнаўства АН БССР. – Мінск, 1957. – Вып. 3. – С. 94–112.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.08.2015

Maroz V.K. Language of Documentary Fragments in the Context of Barkulabov Chronicle

The subject field of the article is the system of distinctive linguistic and stylistic parameters of the chronicles fragments that have not been claimed for solving urgent problems of the history of the Belarusian language and were considered as peripheral. The base of written sources of the history of the Belarusian language is widened by adding new texts as the object of the study. The comparative analysis of two fragments of Barkulabov chronicles – the letter of the Grand Duke of Moscow to the ambassadors and the description of the Cossack military raids – is conducted for examination of the norms of ancient Belarusian literary language.

УДК [821.112.2(436) + 821.161.3]-2.09(045)

Т.Г. Барычэўская*выкладчык каф. лексікалогіі нямецкай мовы
Мінскага дзяржаўнага лінгвістычнага ўніверсітэта***РАЗВІЦЦЁ ТРАДЫЦЫЙ ТЭАТРА АБСУРДУ Ў П'ЕСАХ ТОМАСА БЕРНХАРДА
І Ў ТВОРАХ СУЧАСНЫХ БЕЛАРУСКІХ ДРАМАТУРГАЎ**

У артыкуле на прыкладзе абсурдысцкіх элементаў супастаўляюцца эксперыментальныя тэндэнцыі ў п'есах аўстрыйскага драматурга Т. Бернхарда з арыгінальнымі мастацкімі формамі ў творчасці сучасных беларускіх аўтараў, вызначаюцца іх падабенства, адрозненне і галоўныя напрамкі. Абсурдысцкія прыёмы аўстрыйскага драматурга параўноўваюцца з трансфармаванымі тэатральнымі формамі ў творах класіка беларускай драматургіі А. Макаёнка і драматургаў наступнага пакалення (М. Арахоўскага, Г. Багданавай і І. Сідарука), што дае магчымасць падкрэсліць змену беларускай культурнай парадыгмы ў канцы ХХ ст. і прасачыць нацыянальную спецыфіку такіх характарыстык тэатра абсурду, як эсхаталагічнае светаўспрыманне, іранічнае стаўленне да любых догмаў і ўсеагульная дэіерархізацыя.

Вызначэнне паняцця «абсурд» у літаратуразнаўстве з'яўляецца даволі дыфузным, як і адказ на пытанне аб яго паходжанні і праявах. Згодна з некаторымі крыніцамі, само слова «абсурд» – гэта кантамінацыя лацінскіх словаў *absonus* («какафанічны») і *surdus* («глухі») [2, с. 7] ці варыянт грэчаскага *παράλογος* («няскладны, негарманічны»). У грэчаскай філасофіі гэта паняцце выступала як эстэтычная катэгорыя, супрацьлеглая катэгорыям прыгожага і высокага, і азначала адмаўленне лагічнага мыслення.

У ХХ ст. такі падыход знайшоў сваіх прыхільнікаў сярод прадстаўнікоў постструктуралісцкай крытыкі франкфурцкай школы (Макс Хокраймер, Тэадор Адорна, Вальтэр Бенямін), якія лічылі, што культуру абсурду трэба разумець як феномен экзістэнцыяльнага перажывання канца свету, які ўзнікае ў перыяд гістарычнага крызісу. Распрацоўку філасофіі абсурду прынята таксама асацыяваць з экзістэнцыялізмам Ж.-П. Сартра і жаданнем мастака адысці ад прынцыпа «забаўляльнасці». Так, Т. Адорна ў сваім трактаце «Эстэтычная тэорыя» (1969 г.) падкрэслівае: «Не ўсялякае мастацтва здольнае да канца вызваліць і індывідуалізаваць свой матэрыял, а толькі сапраўды вольнае ад дагматычных канонаў» [2, с. 23], а Норберт Ленартц у кнізе «Абсурднасць да з'яўлення тэатра абсурду» (1998 г.) даказвае, што творы мастакоў-абсурдыстаў выходзяць за межы традыцыйнай жанравай сістэмы і адзначаны эсхаталагічным светабачаннем і стылёвымі мутацыямі.

Што да праяваў абсурдызму на тэатральнай сцэне, то «ў п'есе абсурду ўвасабляецца ўніверсальная драма бессэнсоўнага існавання, пераглядаецца ўвесь традыцыйны тэатральны «рэквізіт» [3, с. 134], а асноўнымі прыёмамі тэатра абсурду з'яўляюцца правакацыя, гратэск, агрэсіўная насмешка і чорны гумар, яго героі не размаўляюць адзін з адным, а часам і не размаўляюць наогул, дзеянне ў арыстоцэлеўска-гегелеўскім сэнсе амаль адсутнічае, п'еса губляе кананічную цельнасць і прыгажосць кампазіцыі, ператвараючы наведванне тэатра з прыемнага баўлення часу ў маральнае выпрабаванне. Эстэтыка антытэатра – эксперыментальная па сваёй сутнасці, таму што абаліраецца на прынцып адвольнага вар'іравання і камбініравання традыцыйных элементаў, дазваляе змяніць гэтыя элементы і выявіць у іх раней невядомыя ўласцівасці, яна мае сваёй мэтай стварэнне якасна новага драматургічнага «прадукту» і дасягае гэтага, дзякуючы наватарскаму стаўленню да праблемы і ўніверсальнай празе пазнання. Тэатр абсурду атрымаў таксама назву «тэатра насмешкі», або «антытэатра»: яго дзеянне развіваецца насуперак законам драматургіі і псіхалогіі чалавечых характараў, ён прынцыпова аспрэчвае натуралізм і рэалізм, лічыцца папярэднікам і натхняльнікам тэатра постмадэрнісцкага. Але бяссэнсіца ў такіх п'есах – гэта не проста блазнаванне, гэта парадак-

сальны спосаб спасціжэння свету, яго асваенне, часам сатырычнае. Каб зразумець складаную з’яву, яе раскладаюць на простыя, прымітыўныя састаўныя з дапамогай прыёму «адчужэння»: для аспрэчвання недарэчнасці яе даводзяць да абсурду. Такі прыём скарыстоўвалі сатырыкі ад Петронія, Бранта, Рабле да Свіфта, Салтыкова-Шчадрына, Булгакава, Платонава, Мрыя» [3, с. 135].

Побач з імёнамі класікаў тэатра абсурду Э. Іанеска, С. Бекета, Ж. Жэнэ, С. Мрожака і Т. Стопарда ў драматургіі ХХ ст. стаіць і імя сусветна вядомага аўстрыйскага драматурга-нонканфарміста Томаса Бернхарда (1931–1989 гг.). Тэатр стаўся не толькі яго прафесіяй, але і жыццёвай парадыгмай, эксцэнтрычная гульня сэнсаў у яго творах шакіруе і агаломшвае. Яго адносіны да радзімы парадаксальныя: з аднаго боку, ён захапляецца яе культурай, з другога – лічыць Аўстрыю сімвалам адсталасці і сацыяльнай несправядлівасці, краінай, дзе да ўлады зноў могуць прыйсці па-прафашысцку настроеныя палітыкі. Гратэская бязлітаснасць, з якой Т. Бернхард выкрывае пошласць сучаснай урбаністычнай культуры ў яе бессэнсоўнасці і духоўнай непрадуктыўнасці, з яе мілітарысцкімі настроймі, прагай да ўлады і абьякавасцю да асобы чалавека, знайшла сваё адлюстраванне ў абсурдысцкіх драмах «Прэзідэнт» («Der Präsident», 1975 г.), «Знакамітыя» («Die Berühmten», 1976 г.), «Мінеці» («Minetti», 1976 г.) і іншых.

Светапогляд аўстрыйскага драматурга, яго эксперыментальны мастацкі падыход і гістарычная сінхроннасць дазваляюць правесці паралелі з творчасцю класіка беларускай драматургіі Андрэя Макаёнка (1920–1982 гг.), які ў сваіх п’есах «Кашмар» (1974 г.), «Пагарэльцы» (1980 г., першапачатковая назва «Святая прастата») і «Дыхайце эканомна» (1982 г.) таксама падкрэслівае заганы сучаснасці і прадказвае іх магчымыя наступствы пры дапамозе арыгінальных (а часам і бяспрэчна абсурдысцкіх) драматургічных прыёмаў. Характэрны для Т. Бернхарда матыў няўпэўненасці ў лёсе краіны і праз гэта ва ўласным лёсе (а з ім некаторыя элементы, характэрныя для нігілістычнай энтрапіі постмадэрна) можна знайсці і ў творах наступнага пакалення беларускіх драматургаў, што працуюць у рэчышчы «эксперыментальнага тэатра», разглядаючы традыцыі еўрапейскага тэатра абсурду праз прызму постмадэрнізму. Гэта такія аўтары, як Галіна Багданова, Ігар Сідарук, Мікола Арахоўскі і іншыя.

Беларускую культуру працэс звароту да постмадэрнізму закрануў значна пазней, чым еўрапейскую, што абумоўлена палітычнымі і ідэалагічнымі прычынамі. Толькі напрыканцы 1980-х гг. у выніку паскоранай змены беларускай культурнай парадыгмы ў нацыянальнай драматургіі пачаўся адкрыты пошук новых формаў мыслення, які прывёў да з’яўлення шматлікіх эксперыментаў. Супастаўленне п’ес аўстрыйца Т. Бернхарда, напісаных ў канцы 1970-х гг., з творчасцю яго сучасніка, класіка беларускай драмы А. Макаёнка і адначасова з творамі беларускіх аўтараў канца ХХ ст., дазваляе падкрэсліць некаторыя асаблівасці развіцця традыцый тэатра абсурду ў нацыянальнай драматургіі, іх падабенства і адрозненне ад заходнееўрапейскай мадэлі і ўласцівыя толькі ім спосабы адлюстравання «новай рэальнасці».

Так, п’еса Галіны Багданавай (нар. у 1961 г.) «АС-лінія» (1997 г.) мае падзагалоўак «Абсурд у стылі посткамунізму» [1, с. 53], а яе дзейныя асобы разам з самой Аўтаркай стаяць у бясконцай чарзе па яйкі, што адразу адсылае глядача да пэўнага перыяду нацыянальнай гісторыі. П’еса па-абсурдысцку закальцаваная на народнай казцы «Курачка Раба», а матыў гульні з моўным афармленнем бачны ўжо ў самой назве, якую галоўныя героі – «асы»-ветэраны разумеюць як лінію абароны (якую яны створаць, узяўшыся за рукі), а глядачы могуць інтэпрэтаваць як «краіну аслоў». Дзеючыя асобы замест імёнаў пазначаны як «Непрадажны мастак», «Былая савецкая дама», «Вучоны з авоськай», «Сталічная правінцыялка», што адпавядае абсурдысцкай традыцыі дэперсаналізацыі – дэфармацыі чалавечых характараў у бок іх абезаблічвання.

У творах Томаса Бернхарда абезаблічванне часта адбываецца праз замену імёнаў на назву прафесіі: у п'есе «Прэзідэнт» фігурыруюць абстрактныя Прэзідэнт, Акцёрка, Масажыст, Палкоўнік, Афіцыянт, і кожны ўяўляе сабой квінтэсенцыю якасцей, што лічацца тыповымі для яго месца ў грамадстве. Толькі пакаёўка жонкі прэзідэнта мае імя – «фраў Фроліх» (ад. ням. «fröhlich» – «радасная»), якое жорстка кантрастуе з яе сутнасцю. Фраў Фроліх з'яўляецца самым прыніжаным, пакорліва-маўклівым персанажам і адначасова нейкім містычным фонам усяго дзеяння. Да яе ўсе звяртаюцца, але насамрэч ніхто з ёй не размаўляе: *Прэзідэнт выцягвае правую нагу / фраў Фроліх абувае яму правы чаравік / яна ўжо ў Мадрыдзе / Калі б не пахаванне я б таксама ўжо быў там / элегантны горад / да Фроліх / Вы павінны як небудзь туды з'ездзіць / і набыць сабе паручаравікаў / фраў Фроліх / самыя элегантныя чаравікі / прадаюцца ў Мадрыдзе і ў Лісабоне / фраў Фроліх напраўляе Прэзідэнту кашулю / Прэзідэнт да Фроліх / А вы дагэтуль яшчэ носіце чаравікі / вашай памерлай маці / фраў Фроліх* [6, с. 64] (тут і далей пунктуацыя арыгінала; пераклад на беларускую мову наш. – Т.Б.)

З самага пачатку п'есы зразумела: адэкватнай камунікацыі паміж дзейнымі асобамі не існуе, таму сутнасць персанажаў не абмяркоўваецца – яна ўжо зададзена з дапамогай замяніўшых імёны «вызначэнняў». Гэты прыём часта ўжывае і Андрэй Макаёнак: у трагікамедыі «Кашмар», якая стала ў свой час амаль сенсацыяй дзякуючы «мільгнущаму ў ёй зігзагу гратэска» і «элементам ірэальнасці» [4, с. 352], персанажы пазначаны як «Ваенны міністр», «Міністр па шпіянажу», «Тэлерэпарцёр» і з'яўляюцца звычайнымі карыкатурамі, з дапамогай якіх аўтар «бязлітасна выкрывае ашалелую мілітарысцкую палітыку» [4, с. 352]. Але побач з імі паказаны «Стары», «Старая», «Сын», «Гаспадар», «Раб», і як сяло, дзе разгортваюцца падзеі, можа лічыцца алегорыяй нашай планеты, так і гэтыя характары здаюцца не стэрэатыпна, а ў якасці своеасаблівых сімвалаў. Галоўны герой – Стары, што на нейкі час ператвараецца ў Прэзідэнта, атрымлівае імя (а з ім і сваю сапраўдную бессмяротную сутнасць) толькі праз параўнанне ў канцы п'есы, калі ён, «як Саваоф, застаецца ў яркім ззянні» [4, с. 110]. Вакол Старога, яго думак, рашэнняў, словаў, сканцэнтравана ўсё дзеянне, гэта ў нечым набліжае твор як «да эксперыментальнага жанру манап'есы» [4, с. 351], так і да драмы Т. Бернхарда. Але Прэзідэнта ў п'есе аўстрыйскага драматурга ніколькі не хвалюе лёс іншых людзей, таму яго ўласны жыццёвы шлях паказаны аўтарам без іранічнай спагады і прыводзіць героя не на нябёсы, а ў пекла.

Як ужо было адзначана вышэй, драма абсурду адметная тым, што ў ёй дамінуе маналог – звычайна таўталагічны і банальны, але пры гэтым з «нейкай дзіўнай экспрэсіяй» [3, с. 134]. Своеасаблівасць абсурднай мовы Т. Бернхарда ў тым, што яна ўся пабудавана на маналогіх з бясконцымі закальцаванымі паўтарамі. У п'есе «Прэзідэнт» героі – Прэзідэнт і Прэзідэнтша, – якія чакаюць чарговага тэракту, здзейсненага ўласным сынам, у канцы кожнай рэплікі нешта кажуць сваёй пакаёўцы; гэтыя звароты і рытарычныя пытанні ствараюць своеасаблівую, амаль гіпнатычны рытм. Маналог гучыць як белы верш ці музыкальна арганізаваная проза, напружанне расце, але доўгачаканай кульмінацыі ў выглядзе рэакцыі фраў Фроліх так і не адбываецца – драматург нібы заклікае кожнага глядача адрэагаваць па-свойму.

У «АС-лініі» Г. Багданавай персанажы таксама гавораць нібы адзін міма аднаго, але адметнасць гэтых маналогаў не ў іх архітэктоніцы, а ў тым, наколькі спецыфічную лексіку ўжываюць «жыхары посткамуністычнага часу». Варта заўважыць, што на хвалі эксперыменту сучасныя беларускія аўтары часта наогул не прызнаюць паняцця «лінгвістычная норма» і перадаюць шматгалосіцу вобразаў пры дапамозе ўсіх магчымых сродкаў. Напрыклад, Сталічная Правінцыялка (гэты аксюмаран выступае як яшчэ адзін парадокс п'есы) ўжывае такую знаёмую глядачам «трасянку»: *А то з заўтрашняга дня, гаварат, усё ў два разы даражаець. І етыя яйца, скажу вам, слухайце сюды, вы толька*

падумайце!.. Куды ета правіцельства толька глядзім! [1, с. 55]. Але пры гэтым утапічная цэнтральная ідэя п'есы Галіны Багданавай аб стварэнні новага «Саюза непарушнага» не вычэрпваецца чорным гумарам і гратэскам: «Сацыяльна-крытычны пафас “АС-лініі” скіраваны супраць прымітыўнай прагматыкі, масавай бездухоўнасці, пакланення фальшывым ідалам, якія набываюць абсурдную форму» [3, с. 138].

Гэты падыход вельмі нагадвае актыўную пазіцыю, якую займае ў сваіх творах у адносінах да загану грамадства Т. Бернхард, але адрозніваецца ад пазіцыі сучасніка Г. Багданавай Ігара Сідарука (нар. у 1964 г.): яго негатыўнае ўспрыняцце грамадска-палітычных зрухаў з'яўляецца выключна праяўленнем нігілізму і недаверу да будучыні. У п'есе «Галава» (1997 г.) выразна бачна адлюстраванне тэзісу Жана-Франсуа Ліятара аб тым, што сённяшні стан грамадства вядзе да поўнага краху, у тым ліку да краху этыкі і маралі. П'еса заяўлена як «казачны фарс у дзвюх дзеях». Гэтае вызначэнне з'яўляецца праявай парадыйна-іранічнай гульні з жанрамі, маскай, якой прыкрыта аўтарскае эсхаталагічнае ўяўленне аб рэчаіснасці, аб крызісе і дэструкцыі ўсіх магчымых каштоўнасцей і аўтарытэтаў.

Усе дзеючыя асобы і тут таксама безыменныя: Шукальнік, які сам не ведае, што шукае; Бежанка, якая ніяк не можа кінуць сваё дабро; Сіротка, «дзіця шчаслівага заўтра» [5, с. 228], уласна Галава (папяровая, гумовая, сталёвая). Кожны з іх увасабляе нейкую канкрэтную рысу эпохі, і кожны па-свойму гэтую эпоху высмейвае, у чым праяўляецца падабенства падыходу І. Сідарука з творчымі прыёмамі Т. Бернхарда і А. Макаёнка. І. Сідарук паказвае, што для яго герояў нішто ўжо не мае значэння, нават хрысціянскія ідэалы: *Пашкадуі Сіротку! Але не ў шкадаванні сэнс. Ва ўратаванні!* [5, с. 223]. Больш таго, аўтар адважваецца парадывраваць «Ойча Наш»: *Шукальнік: Хлеб наш штодзённы вазьмі і сёння, і заўтра, і заўжды. // Бежанка: І карытайся ўсім, што ёсць у нас; і міласцю нашаю, і дурасцю, і трымай нас у строгасці, але збаў ад мазгоў!* [5, с. 242]. Шматлікія біблейскія алюзіі можна знайсці і ў творах А. Макаёнка: у згаданай вышэй камедыі «Кашмар» і ў «трагікамічнай гісторыі» [4, с. 112] «Пагарэльцы», дзе аўтар ілюструе сцвярджэнні «што пасееш, то і пажнеш» і «гром не грывне, мужык не перахрысціцца» [4, с. 112] на прыкладзе жыццёвага шляху чалавека, які думаў, што застанеца «начальнікам» назаўсёды і ніколі не будзе вымушаны сутыкнуцца з самадурствам, падобным да яго ўласнага: *Ухватаў: І я для іх Богам быў... Гэта ж я іх вывеў! Я сатварыў! А цяпер... // Гарык: ...І ўбачыў Бог усё, што ён стварыў, і вот хораша вельмі... «Хораша вельмі», – пакуль Бог не пайшоў на пенсію* [4, с. 162].

Як і І. Сідарук, А. Макаёнак ставіцца да радкоў з Бібліі іранічна, што можна часткова растлумачыць часам напісання п'есы і камуністычным атэызмам. Але ў яго творах адсутнічае «абсалютнае» і часам складанае для ўспрымання адмаўленне хрысціянскіх і любых іншых традыцый, якое характэрна для некаторых твораў Т. Бернхарда і постмадэрнісцкага дыскурсу ў цэлым. Напрыклад, аб'ектам іроніі Ігара Сідарука робяцца і камуністычны «Светлы шлях» (*Ідзіце ўсе ў заўтра і – вам ніколі нічога не будзе балець!* [5, с. 223]), і філасофія экзістэнцыялізму (*Шукальнік: Навошта цябе карміць? Не ў ежы шчасце! // Сіротка: А ў чым? // Шукальнік: У існаванні!* [5, с. 222]). Але на гэтым аўтар не спыняецца: намагаючыся падкрэсліць усю жахлівасць становішча, І. Сідарук праводзіць паралель да Чарнобыльскай катастрофы («рудыя грады», выпадаючыя пасмамі валасы Бежанкі). Праз гэтую рэалістычную алюзію аўтар выражае не толькі страх грамадзян былога «сацлагера» перад надыходам новай эпохі, але і сусветную няўпэўненасць у будучыні, таму творы, падобныя да п'есы Ігара Сідарука, з'яўляюцца своеасаблівым прадказаннем падзеяў кшталту «11 верасня». Важна адзначыць таксама, што на прыкладзе загадаў Галавы і паводзінаў усіх дзеючых асоб аўтар паказвае выключна «хваробы» сучаснасці і іх наступствы, а не спосаб як ад іх пазбавіцца.

Падобным чынам і Т. Бернхард у антымільтарысцкай драме «Прэзідэнт» не дае «рэцэптаў шчасця», а замест гэтага паказвае: калі жонцы прэзідэнта шкода не камандуючага, забітага анархістамі, а сабакку, памерлага пры гэтым ад жаху, то менавіта такі падыход можа ў выніку прывесці да вайны ўсіх супраць усіх. Пры гэтым, хоць тэма смерці ў глабальным сэнсе і яе атрыбуты (разбурэнне, запусценне, ізаляцыя) з'яўляюцца для Бернхарда нечым накшталт звычайных, будзённых рэчаў, пачынае аўтар не з магчымых вынікаў крызісу. Галоўная трагікамедыйная нашага жыцця, паводле Т. Бернхарда, заключаецца ў тым, што людзі нават не ў стане задумацца над прычынай свайго трагічнага існавання. Сціснутыя бяссэнсцай, яны губляюць здольнасць да крэатыўнага мыслення, якое магло б іх выратаваць, а «мастакі з'яўляюцца сапраўднымі ахвярамі грамадства» [6, с. 143]. У п'есе Т. Бернхарда «Знакамітыя» побач з людзьмі (музыкантамі і опернымі спевакамі) іграюць «лялькі»-манекены; гэты фарсавы элемент абумоўлены сцвярджаннем аўстрыйскага драматурга аб тым, што «мастацтва сёння – гэта ні што іншае, як гіганцкая эксплуатацыя грамадства», дзе «ўсе спяваюць і граюць як на канвееры» [6, с. 126].

Тэзіс «развіццё цывілізацыі па спіралі ўніз» [4, с. 361] развівае і А. Макаёнак у трагікамедый «Дыхайце эканомна». У першай сцэне п'есы героі размаўляюць пад амерыканскую песеньку «Перад пагібеллю» [4, с. 213] на фоне «цёмных і таму таямнічых небаскробаў, якія нагадваюць надмагільныя абеліскі» [4, с. 213], а усё наступнае дзеянне ўвасабляе паступовы зварот да першабытнай жорсткасці, што ажыццяўляе амерыканская эліта ў сваім «мікрацарстве выбраных» [4, с. 363] – падземным бомбасховішчы. Агульная для ўсіх згаданых вышэй аўтараў ідэя своеасаблівай «сацыяльнай шматгалосіцы», што амаль усе героі сімвалізуюць пэўную гістарычную, палітычную ці эканамічную з'яву, падкрэсліваецца А. Макаёнкам пры дапамозе прыёма трагедыі: ахова «выбраных» пераапрацаецца ў мушкецёраў, потым ў легіянераў і нарэшце ў воінаў.

Цікава адзначыць, што, у адрозненне ад фарса А. Макаёнка, п'еса Т. Бернхарда «Знакамітыя» амаль пазбаўлена сюжэта і прасякнута ўжо эстэтыкай крайняга абсурду, якая ўвасабляецца ў тэксце праз характэрныя для драматурга «сечаныя» радкі і адсутнасць знакаў прыпынку: *Басіст / Хваравітая істота / і чым болей таленту / Тым больш татальнае яго знішчэнне / бярэ другую костку фазана і абгрызае яе / Чалавецтва / палюе на геніяў / паглядзіце толькі на ўсе гэтыя таленты / высокаадораныя таленты / такія адораныя як ніколі да гэтага / усе знішчаныя* [6, с. 124].

Тэма супрацьстаяння мастака і грамадства працягваецца і ў драме Т. Бернхарда «Мінеці», дзе непрызнаны (ці забыты?) натоўпам стары акцёр ператвараецца дзякуючы майстэрскай гульні аўтара з класікай і своеасаблівай інтэпрэтацыі рэальнасці то ў шэкспіраўскага караля Ліра, то ў сябра драматурга акцёра Б. Мінеці. Апошні прыём, дарэчы, адна са шматлікіх асаблівасцяў творчасці Т. Бернхарда: некаторыя дзеючыя асобы яго п'ес з'яўляюцца рэальнымі людзьмі, яго сучаснікамі ці нават знаёмымі. Магчыма, такім чынам аўтар імкнецца дадаць тэксту аўтэнтычнасці, падкрэсліваючы адначасова вядомы тэзіс пра падабенства жыцця і тэатра.

У параўнанні з індывідуальным стылем Т. Бернхарда, які імкнецца як мага далей адысці ад класічнай драмы, асноўнай адметнасцю беларускай драматургіі канца ХХ – пачатку ХХІ стст. з'яўляецца, на думку многіх крытыкаў, спалучэнне традыцыйнага і авангардысцкага падыходаў. У 1980–1990-х гг. «такі сінтэз традыцыі і эксперымента найлепш удаўся драматургу Міколу Арахоўскаму» [3, с. 163]. У сваёй п'есе «Ку-ку» (1992 г.) ён увасабляе матыў, характэрны для творчасці еўрапейскіх пісьменнікаў і драматургаў ХХ ст. – «комплекс няшчаснай свядомасці». Галоўны герой, 35-гадовы Вадзім, перажывае экзістэнцыяльны крызіс: яго свядомасць не вытрымлівае знешняга і ўнутранага ўціску, распадаецца на часткі, ён даходзіць да шызафрэнні. Вадзіму пачынаюць мроіцца незвычайныя істоты: Падушкападобны, Супермэн, Клеопатра, – якія адгукаюць

ца на выпадкова сказанае сімвалічнае слова «ку-ку» і ў выніку спрабуюць яго забіць. Эксперымент М. Арахоўскага заключаецца ў постмадэрнісцкай адаптацыі абсурдысцкіх прыёмаў: аўтар эклектычна спалучае камічныя характары, банальныя сітуацыі і «клінічныя выпадкі», аб'ядноўвае на сцэне звычайных людзей, гістарычных асоб, персанажаў масмедыя і параджэнні хворага розуму, дзякуючы чаму ў творы імпліцытна праяўляецца стомленасць сучаснага грамадства ад масавай культуры і яе ўсёдазволенасці. Сюррэалістычнае спалучэнне ў мроях Вадзіма палёта птэрадактыля над горадам з шэрагам бясконцых мітынгаў (дзе людзі ўсе «нібы ачмурэлыя» і «нібыта атрутным нейкім туманам, ахутаны нянавісцю» [5, с. 259]), з амаль ідылічнымі «пасядзелкамі» на лавачцы і эратычнымі сцэнамі (з удзелама яго жонкі і яе магчымага палюбоўніка) стварае абсурднае і кітчавае знакавае асяроддзе, дзе адбываецца поўная дэканструкцыя звычайнага культурнага кантэксту.

Калі апускаецца заслона, аўтар пакідае глядача ў шокавым стане ад дэманстрацыйнай ілюзорнасці створанай ім рэальнасці, ад усведамлення таго, што «свядомасць “сярэднестатыстычнага” чалавека, як высвятляецца, мае такія змрочныя глыбіны, пра якія не здагадваюцца нават псіхолагі» [3, с. 141]. Адкрыты, іранічны, нечаканы канец п'есы (Вадзім кажа па тэлефоне свайму невядомаму «дабразычліўцу», што таму самому «лячыцца трэба» [5, с. 285]) – таксама адзін з мастацкіх прыёмаў, якія часта ўжываюць прадстаўнікі тэатра абсурду. Напрыклад, Т. Бернхард заканчвае драму «Знакамітыя» пяцірадкавай сцэнай «Галасы мастакоў»: эстэты-музыканты са звярыным рыкам чокаюцца бакамі з шампанскім, а над усім гэтым гучыць «трохразовае кукарэку пеўня, якое рэжа вуха» [6, с. 202]; у трагікамедыі А. Макаёнка «Дыхайце эканомна» падзеі ў «макракосме» (на Зямлі, амаль знішчанай сусветнай вайной) у адрозненне ад «мікрацарства» эліты (якой ужо няма чым дыхаць) парадаксальным чынам павернутыя ў бок утапічнай «светлай будучыні», аб чым глядач даведваецца толькі ў апошняй сцэне.

Такім чынам, пры параўнанні твораў аўстрыйскага драматурга-абсурдыста Т. Бернхарда з эксперыментальнымі п'есамі класіка беларускай драматургіі А. Макаёнка і беларускіх аўтараў канца ХХ ст. робіцца відавочным, што прынцыпы антытэатра трывала ўвайшлі ў кантэкст сучаснай беларускай драматургіі, а ўсё дзіўнае, незвычайнае і адчуванае ў беларускіх п'есах тэатра абсурду звязана з рэальнымі праблемамі сучаснасці. Хуткае засваенне эксперыментальных тэндэнцый, абумоўленае паскоранай зменай культурнай парадыгмы ў канцы 80-х гг. ХХ ст., і іх сінтэз з нацыянальнай драматургічнай традыцыяй дапамагае прыцягнуць увагу публікі да наступных актуальных тэм: крызіс гуманістычных ідэалаў, наступствы ваенных канфліктаў і катастроф, праявы «стомленасці» масавай культуры, праблемы геранталогіі і захавання нацыі.

Сучасных аўтараў па-ранейшаму хвалююць самота і непрыкаянасць звычайнага чалавека і ўсеагульная няўпэўненасць у заўтрашнім дні. Пры гэтым адаптацыя прынцыпаў антытэатра беларускімі драматургамі адбываецца на фоне падкрэслена нацыянальных постсацыялістычных рэалій, не вымагае татальнай бяссэнсіцы сцэнічнага дзеяння і пакідае магчымасць аптымістычнай канцоўкі твора. У беларускай драматургіі канца ХХ ст. прысутнічаюць выразныя элементы абсурдысцкай і постмадэрнісцкай культурных традыцый, але яны набылі новае гуманістычнае гучанне, і аўтары смела выкарыстоўваюць гэты матэрыял як мастацкі інструментарый. Нягледзячы на дамінанту ў сусветнай культуры негатыўнасць у адносінах да агульначалавечых каштоўнасцяў, беларускія драматургі захоўваюць у сваіх творах іранічны лірызм, сацыяльна-крытычны пафас і зацікаўленасць у прадукцыйнай эксперыментальнай трансфармацыі нацыянальнай драматургічнай традыцыі.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Беларуская драматургія : зборнік [п'есы сучас. аўтараў, творы са спадчыны] / М-ва культуры Рэсп. Беларусь, часоп. «Тэатр. творчасць» / уклад. В. Валадзько. – Мінск, 1997. – Вып. 3. – 237 с.
2. Буренина, О. Абсурд и вокруг : сб. статей / отв. ред. О. Буренина. – М : Языки славянской культуры, 2004. – С. 7–72.
3. Васючэнка, П. В. Сучасная беларуская драматургія : дапам. для настаўнікаў / П. В. Васючэнка. – Мінск : Маст. літ., 2000. – 158 с.
4. Макаёнак, А. Збор твораў : у 5 т. / А. Макаёнак ; уклад. і камент. С. С. Лаўшукі. – Мінск : Маст. Літ., 1987. – Т. 2 : П'есы. – 367 с.
5. Сучасная беларуская п'еса : для ст. шк. узросту / склад. П. В. Васючэнка. – Мінск : Маст. літ., 1997. – 302 с.
6. Bernhard, T. Stücke 2 / T. Bernhard. – Frankfurt am Mein : Suhrkamp Verl., 1988. – 340 s.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 18.05.2015

Barycheuskaya T.G. The Development of the Traditions of Theatre of Absurd in Thomas Bernhard's Plays and in the Works of Modern Byelorussian Dramatists

The article analyzes manifestations of the dramatic experiment at the end of the 20th century. The attention is paid to the theatre of the absurd and its special features, which are represented in the works of the well-known Austrian writer and playwright Thomas Bernhard (1931–1989) and in the modern Belarusian drama. The creative approach of Belarusian authors and Bernhard's manner of writing are characterized by depersonalization, tautological monologue and grotesque, biting irony, eclecticism and farcical elements.

УДК 81'373.613

С.К. Видишева

*аспирант 3 года обучения, старший преподаватель
каф. английского языка естественных факультетов
Белорусского государственного университета*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЗАИМСТВОВАННЫХ ТЕРМИНОВ ОБЛАСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье исследуется специфика компьютерного подъязыка и особенности функционирования заимствованных терминов. С опорой на теорию анализируются экстралингвистические и интралингвистические факторы, влияющие на формирование компьютерного социолекта, типы заимствований по способу образования, а также рассматриваются особенности функционирования компьютерной лексики в различных текстотипах.

Глобальные изменения в области языковой культуры на рубеже XX–XXI вв. и в начале XXI в. происходят под влиянием социально-экономических, культурологических и политических проблем. Среди динамических процессов, влияющих на формирование лексической системы современного русского языка, особое место принадлежит заимствованию терминов и терминологических сочетаний из области глобальных компьютерных сетей. Лексические единицы подобного рода отличаются мобильностью, что и обуславливает их широкое использование в различных функциональных стилях. Неслучайно в современной лингвистической литературе особое внимание уделяется выявлению специфики компьютерного подъязыка и изучению особенностей функционирования его компонентов.

Языковое заимствование – естественный процесс в любом языке. Наиболее системно и подробно вопросы заимствования изложил Л.П. Крысин. Он писал, что нужно говорить об активизации использования этих слов, а не только о новых заимствованиях, так как с появлением иноязычных заимствований происходит и расширение сфер использования специальной терминологии. Компьютерная терминология, существовавшая вначале как узкоспециальная лексика, связанная только с вычислительной техникой и информатикой, заметно расширяет свой объём и активно проникает в общее употребление. «Так в русской речи сначала в профессиональной среде, а затем и за ее пределами появились термины, относящиеся к компьютерной технике: само слово *компьютер*, а также *дисплей*, *файл*, *интерфейс*, *принтер* и многие другие» [1].

Процесс заимствования слов одного языка другим обусловлен рядом причин: экстралингвистическими (внеязыковыми), или социальными, и интралингвистическими (внутриязыковыми). На данный момент социальными причинами заимствований компьютерных терминов являются:

- 1) глобальная компьютеризация;
- 2) необходимость подчеркнуть изменение социальной роли предмета (*ЭВМ – компьютер*);
- 3) престижность иноязычного слова по сравнению с исконным или ранее заимствованным и обрусевшим (*гаджет – приспособление, прибор*);
- 4) рост количества людей, знающих и желающих знать английский язык (обучение английскому в школах, ВУЗах, проведение English-Course Training в различных компаниях и учреждениях);

Научный руководитель – Е.В. Коршук, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и речевой коммуникации Белорусского государственного университета

5) увеличение числа людей, желающих узнать культуру другой страны (студенческие программы по обмену «Work and Travel USA», «Work and Study Canada» и др.).

Внутриязыковые причины заимствования отчасти связаны с внешними. К интралингвистическим причинам можно отнести следующие:

1. Отсутствие в языке-реципиенте эквивалентного слова для нововведённого предмета или понятия, потребность в специализации данных явлений в языке профессионального общения (*computer, scanner, browser, provider, netbook, Mailbox*);

2. Тенденция к использованию одного заимствованного слова вместо неословного наименования, т.е. склонность к экономии языковых средств (*оверлей* вместо *сегмент программы, подгружаемый при необходимости во время её выполнения с внешнего запоминающего устройства в область перекрытия; ноутбук* вместо *переносной компьютер*);

3. Тенденция к экспрессивности и эвфемистичности, которая ведёт к появлению иноязычных стилистических синонимов (*Netiquette – Etiquette in Internet; botnet – robot network; netizen – citizen of the net*);

4. Укрепление в языке-реципиенте однотипных слов, которые образуют ряд, объединяемый подобными элементами, т.е. заимствуются морфемы и словообразовательные элементы (частотные компоненты / конфиксы *E-, i-, Cyber-, Hyper-*). К этому ряду всё больше примыкают новые заимствования и образуют значительную группу существительных.

Все иноязычные слова разделяются по способу образования:

1. Прямые заимствования, либо собственно заимствования. Слова встречаются приблизительно в том же виде и в том же значении, что и в языке-источнике, т.е. заимствуется и материальная форма, и значение. В группе собственно заимствованных слов можно выделить неадаптированные (*Edit, delete, escape*) и адаптированные языком-реципиентом, показателем чего является категории рода, числа и включение в предложно-падежную систему русского языка (*курсор – cursor, интерфейс – interface, модем – modem, джойстик – joystick, аутентификация – authentication, трэкбол – trackball, картридж – cartridge*). Показателем в связи с этим теперешний статус слова *Интернет*, которое до недавнего времени употреблялось как несклоняемое. Но с другой стороны, многие заимствованные слова существуют как часть сложного нарицательного существительного, пишутся через дефис и не изменяются: *веб-страница, интернет-альманах*.

М. Вуйтович обращает внимание на прямые заимствования, которые омонимичны уже существующим словам в русском языке, например: *меню, программа, адрес*, – т.е. новое значение, импортируемое из английского языка, подключается к существующей уже в языке лексеме [2].

2. Гибридные заимствования. У данных слов к иностранному корню присоединяются русский суффикс, приставка либо окончание, например, *трассировать (to trace* ‘исполнять, проходить программу по шагам, выполняя каждую инструкцию, или записывать последовательность выполнения программы в специальный файл’), *дизассемблировать (to disassemble* ‘восстанавливать ассемблерный код’), *закешировать (to cache* ‘сохранить в кэше’), *конвертировать (to convert* ‘преобразовывать из одного формата в другой’).

3. Кальки. Калькирование может происходить на структурном и семантическом уровнях. Опираясь на исследования освоенности заимствованных терминов разных видов в области компьютерных технологий, можно утверждать, что калькированные слова легче интегрируются в лексическую систему принимающего языка, так как отсутствует этап формальной адаптации. Усвоение калькированных терминов происходит в процессе конкуренции синонимов и постепенного вытеснения терминов иного проис-

хождения. Это такие слова, как *курсор* (*cursor*), *логин* (*login*), *браузер* (*browser*), *фрейм* (*frame*), *свитч* (*switch* ‘коммуникатор’), *роутер* (*router* ‘маршрутизатор’), *микрпроцессор* (*microprocessor*). Калькированными могут быть и целые выражения (словосочетания разного типа), которые представляют собой пословный перевод английского термина: например, *настольный компьютер* (*desktop computer*), *объём памяти* (*memory capacity*).

4. Полукальки (частичные кальки). Слова, которые при грамматическом освоении подчиняются правилам русской грамматики, т.е. в слове сочетаются иноязычные и исконные морфемы. Например, *утилиты* (*utility* ‘обслуживающая программа в системе программного обеспечения ЭВМ с вспомогательными функциями’).

В описании процесса заимствования иноязычной лексики русским языком Л.П. Крысин выделяет ещё *экзотизмы и иноязычные вкрапления*.

5. Экзотизмы – слова, имеющие в своём значении нечто нерусское, не свойственное русской жизни, а присущее культуре и жизни другого народа, нации. Это т.н. экзотические слова. Данные слова не имеют русских синонимов. Например, *компьютер*, *ксерокс*, *сканер*, *адаптер*. Граница между заимствованиями и экзотизмами исторически может меняться. Как только осваивается предмет и его наименование, экзотизмы становятся просто заимствованными словами. И, как свидетельствуют приведённые примеры, данные слова уже проделали путь от узкоспециализированной компьютерной терминологии до стандартных общеизвестных номинаций.

6. Иноязычные вкрапления – слова или словосочетания, которые передаются письменно или устно графическими и фонетическими средствами языка-источника. Их использование в тексте часто помимо номинативной нагрузки также обусловлено художественно-стилистическими задачами, они употребляются для того, чтобы привлечь внимание читателя на новые явления общественной или экономической жизнедеятельности. Данное заимствование выступает как иноязычное вкрапление, чуждое для определённого языка. Яркая черта такого рода заимствований – переход из чужого языка междометий. Например, *вау* (*Wow!*). Уже в конце 90-х гг. XX в. данное междометие плотно закрепилось в молодёжной коммуникации. В настоящее время это слово становится настолько популярным, что от него образуются слова-производные. *Вау-моменты* – так разработчики компьютерных игр называют те моменты, которые создаются с целью максимально впечатлить игрока и тем самым «подогреть» интерес к дальнейшему прохождению игры.

7. Композиты. Слова, состоящие из двух английских слов, например, *хэнд-хелд* (*handheld* ‘переносной компьютер’), *тачпад* (*touchpad* ‘сенсорная панель’), *палмтоп* (*palmtop* ‘карманный персональный компьютер, КПК, наладонник, палмтоп’). Н.Н. Кошкарлова, исследуя структурно-семантические особенности и степень адаптации англоязычной, частично ассимилированной лексики в русском компьютерном подязыке, рассматривает среди прочего т.н. гибридные композиты [3]. Под ними понимаются слова, образованные по модели «иноязычное слово + русское слово», например, *Excel-файл*, *Bluetooth-сеть*, *Word-документ*.

В настоящее время иноязычная заимствованная лексика широко представлена во всех сферах современного общества. По мнению Л.П. Крысина, «активное заимствование новой и расширение сферы употребления ранее заимствованной иноязычной лексики происходит и в менее специализированных областях человеческой деятельности. По мере того как явления, обозначаемые этими терминами, становились актуальными для всего общества, узкоспециальная терминология выходила за пределы профессиональной среды и начинала употребляться в прессе, в радио- и телепередачах, в публичной речи политиков и бизнесменов» [4]. Так, сейчас лингвисту можно выделить компьютерную лексику, составную часть компьютерной терминологии, представляющую

собой совокупность слов, выходящих за рамки терминологической системы. Внутри данного пласта лексики можно выделить, с одной стороны, термины, связанные с устройством и функционированием компьютера, с другой – лексику, рождённую Интернетом [5, с. 65]. Такие слова, как *сайт, спам, файл, чат, браузер, инфо, электронные банкинг, Интернет-провайдер, заказать онлайн, оффлайн, Интернет-услуги, линк* и др. активно «оседают» в речи. Англицизмы можно встретить и в чатах, и на различных форумах, в блогах. Это английские заимствования, уже укоренившиеся в языке молодёжи (*Girl, Guy, Date, cool*), заимствованные термины, компьютерные жаргонизмы, а также псевдонимы участников Интернет-общений: *Cybergirl, NetRanger, softboy* и т.д. Для приветствия и прощания часто используют англоязычные формы. Так, приветствие *re* в значении ‘ответное приветствие’ возникло в жаргоне компьютерщиков как сокращение от слова *reply*, которое обозначает ответное сообщение и обычно стоит в начале строки с темой в электронных письмах или в сообщениях на форумах различных сайтов. Некоторые формы имеют специфическое написание: *RYS (Read Your Screen ‘читай экран’), sysadmin (system administrator ‘системный администратор’), PVP (Player vs Player ‘игрок против игрока’, часто используется игроками в сети), RTFM (Read The Following Manual ‘прочитай нижеследующую инструкцию’)*. Существуют ещё десятки подобных сокращений, отражающих потребность электронного языка в экономии средств выражения.

Рассмотрим и другие случаи. Анализ функционирования заимствованных терминов области компьютерных технологий показал, что границы специального и обывденного знания в профессиональной коммуникации меняются. Первые электронно-вычислительные машины (ЭВМ) появились в середине 1940-х гг., и в указанный период термин *ЭВМ* передавал специальное значение. Слово *ЭВМ* стало уже общеизвестным в 1960-х гг., и сущность данного понятия изменилась. Проведённые исследования неспециальных контекстов 1950–80-х гг. показывают, что его использование вышло за пределы профессиональной коммуникации. Но в конце XX в. термин *ЭВМ* стали редко употреблять в непрофессиональной сфере, он сохранился преимущественно в обиходе программистов; на его место пришёл термин *компьютер*, который также сегодня функционирует далеко за рамками профессиональной коммуникации. В женском Интернет-журнале автор одной статьи пишет: «Вспомните, какой Вы были до того, как **компьютер** вмешался в Вашу жизнь». С.У. Хокинг (один из наиболее известных широкой общественности физиков-теоретиков и космологов нашего времени) в своём интервью заявил: «Я рассматриваю мозг, как **компьютер**, который прекращает работать, когда его детали приходят в негодность. Нет рая или жизни после смерти для сломанного **компьютера**; это волшебная сказка для людей, боящихся темноты».

В конце 1980-х гг. в толковом словаре С.И. Ожегова, а также и в Большом энциклопедическом словаре уже появляются компьютерные термины *монитор, клавиатура, мышь* и др. Данные слова становятся всё более частотными в непрофессиональной коммуникации. Это отражается в приводимых ниже примерах.

1. Плачет, глядя в **монитор**, // *Всеми брошенный мужчина*. // У него один партнёр – // *Мировая паутина* (В. Емелин, «Помоги мне, Валентин»).

2. А после того, как я приобрела **ПК**, он прочно засел перед **монитором**, оторвать его от **компьютера** было архисложной задачей (А. Кочемазов, «Проклятые файлы»).

3. **Дисплей** беспорядного текст-процессора разместился на столе поверх самого процессорного блока (Стивен Кинг, «Всемогущий текст-процессор»).

4. Искры доброго пером **клавиатуры** (Название блога Марины Ткачёвой на сайте livejournal.com).

5. Мне смешно видеть, как у людей бумаги высыпаются из **файла** на пол, да иногда в грязь на улице (Фредерик Пол, Джек Уильямсон, «Рифы космоса»).

6. Мам, я с **Шако** на пороге открытия, мы в упор подобрались к разгадке кода **файлов** смерти, мы станем первыми, кому откроется тайна проклятия этих **файлов** (А. Кочемазов, «Проклятые файлы»).

За счет заимствований происходит формирование компьютерного сленга, который также успешно осваивается обычными носителями языка. Например, *фича* (англ. *feature* – особенность, характер, признак, свойство, техническая характеристика, параметр) – это необычный признак какого-либо явления, часто называют ‘фишкой’. *Фичей* могут быть какие-то программные возможности, особенные функции, то, что привлекает особое внимание и вызывает положительные реакции у пользователей. Из IT-сленга термин практически перешёл и в обычную жизнь: это необычные функции техники (скажем, бытовой), нестандартное решение дизайнера объектов и т.д. *Смотрю на панель, и я понимаю, что машина с открытой дверью не поедет, ее научили не ехать, мало ли что, вдруг хозяин затупил и забыл закрыть дверь. Вот такая вот фича, никогда не встречал такую* (А. Пронин, Бортжурнал «Прикольная фича»).

На современном этапе развития общества заимствования – продуктивный и естественный способ пополнения компьютерной терминологии и неизбежны в нашей речи. До трети всех русских компьютерных терминов составляют термины англоязычного происхождения. Наиболее активно заимствуется пользовательская лексика и Интернет-лексика. Проведенный анализ показывает стремительный процесс освоения специальной компьютерной терминологии обыденным сознанием.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вуйтович, М. Компьютерная лексика в современном русском языке / М. Вуйтович. – *Studia rossika posnaniensia*. – Poznań, 1993. – Vol. 22. – С. 175.
2. Касаткин, Л. Л. Русский язык : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, Л. П. Крысин // Под ред. Л. Л. Касаткина. – М. : Академия. – 2001. – С. 534.
3. Кошкарлова, Н. Н. Структурно-семантические особенности и степень адаптации англоязычной частично ассимилированной лексики в русском компьютерном подязыке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Н. Н. Кошкарлова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – С. 24.
4. Крысин, Л. П. О русском языке наших дней / Л. П. Крысин // *Изменяющийся языковой мир*. – Пермь, 2002. – С. 47–54.
5. Нечаевский, В. О. Влияние внешних и внутренних средств номинации на вариативность единиц лексического уровня языка (на материале компьютерной терминологии в славянских языках) / В. О. Нечаевский // *Вестн. Южно-Урал. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика*. – 2011. – Вып. 22 (239). – С. 63–66.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 19.05.2015

Vidisheva S.K. Functioning of Computer-based Loanwords

The article deals with the problem of computer-based loanwords and peculiarities of their functioning. With respect to theory extralinguistic and intralinguistic reasons and factors influencing on the formation of computer sociolect are analyzed here, as well as the types of loanwords. The possibility to use computer-based loanwords in nonprofessional sphere is regarded in the article as well.

ПЕДАГОГИКА

УДК 54(076.5)

З.С. Кунцевич

*д-р пед. наук, проф. каф. общей, физической и коллоидной химии
Витебского государственного Ордена Дружбы народов медицинского университета*

ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЛЕЧЕБНОГО ФАКУЛЬТЕТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОБЩАЯ ХИМИЯ» В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Представлен опыт организации самостоятельной работы студентов лечебного факультета Витебского государственного медицинского университета по дисциплине «Общая химия». Выявлены педагогические условия эффективности организации управляемой самостоятельной работы, определены основные мероприятия, направленные на диагностику организации и качества выполнения самостоятельной работы студентами на кафедре. Разработано содержание самостоятельной работы студентов по дисциплине «Общая химия» в медицинском университете.

Введение

Одной из основных составляющих профессиональной подготовки студентов в учреждении высшего образования является самостоятельная работа, направленная на саморазвитие необходимых личностных и профессиональных качеств будущего выпускника, его способности к сложным, полифункциональным видам деятельности и способствующая формированию мобильных, способных к инновационной и управленческой деятельности квалифицированных кадров [1].

Увеличение доли самостоятельной работы студентов в структуре современных учебных планов и программ обусловлено тем, что самостоятельная работа позволяет сделать студента активной фигурой в образовательном процессе, дает возможность вовлечь студентов в решение профессиональных задач различной сложности и способствует практико-ориентированной направленности преподавания общепрофессиональных и профессиональных дисциплин.

Результаты и их обсуждение

Реализация и методическое обеспечение самостоятельной работы в образовательном процессе университета требуют целенаправленного взаимодействия всех участников этого процесса: преподавателей, студентов, работников библиотеки, учебного отдела, компьютерных классов – и предполагает разработку нормативных документов, регламентирующих организацию самостоятельной работы студентов в университете [2].

Опыт организации самостоятельной работы студентов лечебного факультета по дисциплине «Общая химия» показывает, что ее эффективность достигается за счет:

1) разработки системы разноуровневых заданий для индивидуальной работы студентов и работы студентов в малых группах по всем разделам учебной программы по дисциплине, включая выполнение учебно-исследовательских работ, направленных на изучение биологических объектов и физико-химических процессов, происходящих в организме человека;

2) согласованности и преемственности между содержанием заданий для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Общая химия» и общепрофессиональным и профессиональным дисциплинам, методами их решения и оценкой результатов выполнения заданий, что обеспечивает практическую и профессиональную направленность учебного процесса;

3) методически правильной организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студента;

4) учета индивидуальных особенностей и возможностей студентов при разработке и представлении заданий для самостоятельной работы;

5) создания и использования электронных учебно-методических комплексов, элементов дистанционного обучения, позволяющих постоянно обновлять необходимую информацию в виде примеров и данных, ситуационных задач, тестовых заданий, усилить взаимосвязи дисциплины «Общая химия» с общепрофессиональными и профессиональными дисциплинами.

Для организации управляемой самостоятельной работы (УСР) студентов лечебного факультета по дисциплине «Общая химия» на кафедре общей, физической и коллоидной химии определены:

1) основные направления, содержание, формы и методы подготовки студентов к самостоятельной деятельности;

2) конкретное содержание, объем материала, подлежащий самостоятельному изучению в соответствии с учебной программой;

3) способ изложения учебного материала в методической литературе (учебных пособиях, методических указаниях и др.) в доступной для эффективного усвоения студентами форме.

Для обеспечения диагностики организации и качества выполнения самостоятельной работы студентами на кафедре реализуются следующие мероприятия:

1) составление графика управляемой самостоятельной работы студентов по дисциплине «Общая химия» с указанием сроков выполнения учебно-исследовательских работ, решения ситуационных задач, изучения информационного материала;

2) проведение преподавателями в учебных группах анализа выполнения заданий для самостоятельной работы студентов, внесение корректив с целью активизации и совершенствования самостоятельной учебной деятельности студентов;

3) обеспечение доступности для студентов всего необходимого учебно-методического и справочного материала;

4) составление преподавателями кафедры списка дополнительной литературы (пособия по профессиональным дисциплинам; статьи из научных журналов, имеющиеся в библиотеке университета) для самостоятельного изучения по дисциплине «Общая химия» с целью получения студентами профессионально-направленной химической информации;

5) разработка преподавателями учебно-методического комплекса, посвященного самостоятельной работе студентов по дисциплине «Общая химия», методических рекомендаций по выполнению учебно-исследовательских работ, заданий для самостоятельной работы, вопросов и заданий к контрольным мероприятиям; проведение еженедельных консультаций студентов по выполнению заданий для самостоятельной работы.

В таблице 1 представлено содержание учебного материала, выносимого на УСР студентов 1 курса лечебного факультета по дисциплине «Общая химия».

Таблица 1. – Содержание учебного материала по дисциплине «Общая химия», выносимого на управляемую самостоятельную работу

№	Тема	Содержание материала	Вид работы	Форма контроля
1	Химическая термодинамика и биоэнергетика	Взаимосвязь процессов обмена веществ и энергии. Калорийность пищи. Термодинамика химического равновесия	Изучение программного материала по учебникам и учебным пособиям, выполнение тестовых заданий, решение ситуационных задач	Тест-контроль, консультация, проверка решения ситуационных задач

Продолжение таблицы 1

2	Химическая кинетика и катализ	Период полупревращения. Понятие о кинетике сложных реакций. Фотохимические реакции	Изучение программного материала по учебникам и учебным пособиям, решение ситуационных задач, подготовка к выполнению учебно-исследовательской работы	Консультация, проверка решения ситуационных задач, проверка протокола учебно-исследовательской работы
3	Растворы. Коллигативные свойства растворов	Плазмолиз и гемолиз. Коллоидно-осмотическое давление плазмы крови. Расчет осмотического давления	Изучение материала по учебным пособиям из списка дополнительной литературы, решение ситуационных задач, подготовка к выполнению учебно-исследовательской работы	Тест-контроль, проверка протокола учебно-исследовательской работы
4	Теория растворов слабых и сильных электролитов	Активность и коэффициент активности. Ионная сила раствора	Изучение программного материала по учебникам и учебным пособиям, решение ситуационных задач	Консультация, проверка решения ситуационных задач
5	Протолитические реакции и равновесия в растворах	Диссоциация воды. Водородный показатель	Выполнение тестовых заданий, решение ситуационных задач	Проверка решения ситуационных задач, тестовый контроль
6	Буферные системы	Расчет соотношения концентраций компонентов для приготовления буферных растворов с заданным значением <i>pH</i> . Определение буферной емкости	Решение ситуационных задач, подготовка к выполнению учебно-исследовательской работы	Проверка решения ситуационных задач, проверка протокола учебно-исследовательской работы
7	Комплексные соединения	Биолиганды	Изучение материала по учебным пособиям из списка дополнительной литературы	Консультация
8	Гетерогенные равновесия	Гетерогенные равновесия в организме человека	Изучение материала по учебным пособиям из списка дополнительной литературы, решение ситуационных задач, подготовка к выполнению учебно-исследовательской работы	Консультация, проверка решения ситуационных задач, проверка протокола учебно-исследовательской работы
9	Физико-химия поверхностных явлений	Расчет поверхностной активности. Классификация хроматографических методов анализа	Изучение программного материала по учебникам и учебным пособиям, выполнение тестовых заданий, решение ситуационных задач	Консультация, тест-контроль, проверка решения ситуационных задач

Окончание таблицы 1

10	Физико-химия дисперсных систем и растворов ВМС	Молекулярно-кинетические свойства коллоидов. Условия получения золей	Изучение программного материала по учебникам и учебным пособиям, решение ситуационных задач, подготовка к выполнению учебно-исследовательской работы	Написание формул мицелл лиофобных золей, проверка протокола учебно-исследовательской работы
11	Электрохимические процессы	Расчет электродных Red-ox-потенциалов. Прогнозирование направления Red-ox-процессов	Решение ситуационных задач	Консультация, проверка решения ситуационных задач
12	Строение атомов, химическая связь и строение молекул в свете квантово-химической теории	Периодический закон и периодическая система в свете квантово-химической теории строения атомов. Межмолекулярные взаимодействия. Химическая связь	Изучение программного материала по учебникам и учебным пособиям	Консультация

Учитывая то, что дисциплина «Общая химия» изучается на I курсе медицинского университета, возникает необходимость ознакомления студентов с системой форм и методов обучения в университете, научной организацией учебной деятельности; методикой организации кафедрой самостоятельной работы студентов, видами заданий для самостоятельной работы. Задания для самостоятельной работы студентов имеются как в печатном, так и в электронном виде и размещены в системе дистанционного обучения университета.

На первом занятии по дисциплине «Общая химия» преподаватель знакомит студентов с критериями оценки качества выполняемой самостоятельной работы, сроками выполнения и формами контроля самостоятельной работы. В ходе реализации управляемой самостоятельной работы у студентов в течение учебного года формируются умения поиска оптимальных вариантов решения ситуационных задач по дисциплине «Общая химия», навыки выполнения учебного исследования, развиваются навыки работы с учебником, учебными пособиями, современной научной литературой. Результаты выполнения студентам заданий для самостоятельной работы учитываются в их общем рейтинге по дисциплине.

Преподавателями кафедры проводятся групповые и индивидуальные консультации по методике самостоятельной работы; осуществляется систематический контроль сроков выполнения студентами заданий для самостоятельной работы по учебной дисциплине; проводится анализ и дается оценка самостоятельной работы студентов.

По каждой теме дисциплины «Общая химия» преподавателями кафедры разработаны задания для самостоятельной работы студентов, которые представлены в учебно-методической разработке кафедры. В качестве примера приведем содержание самостоятельной работы студентов при изучении ими темы «Химическая термодинамика и биоэнергетика» (таблица 2).

Таблица 2. – Содержание самостоятельной работы студентов

Тема	Учебная литература	Задание для самостоятельной работы студентов
Химическая термодинамика и биоэнергетика	1. Лекционный материал. 2. Общая химия. Биофизическая химия. Химия биогенных элементов : учебник для мед. спец. вузов / Ю. А. Ершов [и др.] ; под ред. Ю. А. Ершова. – М. : Высш. шк., 1993. – 560 с. (и более поздние издания). 3. Практикум по общей химии. Биофизическая химия. Химия биогенных элементов : учеб. пособие для студентов мед. спец. вузов / Ю. А. Ершов [и др.] ; под ред. Ю. А. Ершова, В. А. Попкова. – М. : Высш. шк., 1993. – 271 с. 4. Ленский, А. С. Введение в биоорганическую и биофизическую химию : учеб. пособие для студентов мед. вузов / А. С. Ленский. – М. : Высш. шк., 1989. – 256 с.	<i>I. Изучить программные вопросы:</i> Взаимосвязь между процессами обмена веществ и энергией. Калорийность пищи. Термодинамика химического равновесия. <i>II. Выполнить упражнения и решить задачи:</i> 1. Вычислите стандартную энтальпию образования сахарозы, если изменение энтальпии реакции: $\text{C}_{12}\text{H}_{22}\text{O}_{11} + 12\text{O}_2 = 12\text{CO}_2 + 11\text{H}_2\text{O (ж)}$ равно -5694 кДж, а стандартные энтальпии образования CO_2 и $\text{H}_2\text{O (ж)}$ соответственно равны $-393,51$ и $-285,84$ кДж/моль. 2. Вычислите количество теплоты, которая выделяется при полном окислении в организме 90 г глюкозы ($\Delta H^\circ_{298 \text{ сгор.}} = -2810$ кДж/моль). 3. Вычислите стандартную энергию Гиббса процесса гидратации сывороточного альбумина при 25°C , если $\Delta H^\circ_{\text{реакции}} = -6,08$ кДж/моль; $\Delta S^\circ_{\text{реакции}} = -5,85$ кДж/моль. Оцените вклад энтальпийного и энтропийного фактора в этот процесс. <i>III. Подготовиться к выполнению лабораторной учебно-исследовательской работы:</i> «Определение теплоты реакции нейтрализации»

Заключение

Опыт работы кафедры общей, физической и коллоидной химии Витебского государственного медицинского университета по организации управляемой самостоятельной работы студентов по дисциплине «Общая химия» свидетельствует, что основная роль по созданию необходимых и достаточных условий для самостоятельной деятельности студентов принадлежит преподавателям кафедры. Эффективность управляемой самостоятельной работы студентов достигается при реализации следующих условий:

- 1) создание системы необходимого информационно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов;
- 2) разработка диагностического инструментария для определения готовности студентов к выполнению заданий для управляемой самостоятельной работы;
- 3) создание банка заданий для управляемой самостоятельной работы, направленных на формирование у студентов при изучении дисциплины «Общая химия» профессионально значимых знаний и умений;

- 4) разработка системы информирования студентов об их учебных достижениях в ходе изучения дисциплины и выполнения заданий для самостоятельной работы;
- 5) учет выполнения заданий для самостоятельной работы в общем рейтинге студента по дисциплине.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жук, О. Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов : пособие для преподавателей и студентов / О. Л. Жук [и др.]. – Минск : РИВШ, 2005. – 112 с.
2. Лобанов, А. П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2005. – 107 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 18.05.2015

Kuntsevich Z.S. Organization of Controlled Self Dependent Students' Work Treatment Faculty in the Discipline «General chemistry» at Medical University

The experience in organizing independent work of students of treatment faculty in the discipline «General Chemistry» is given. Pedagogical conditions of the effectiveness of the organization of controlled self independent work are revealed, The main undertakings directed at the diagnosis of the organization and quality of the performance of students' independent work on the chair are defined. The content of students' independent work in the discipline «General Chemistry» at Medical University is developed.

УДК 373.2:51

Т.С. Будько¹, А.В. Грицук²¹канд. физ.-мат. наук, доц., доц. каф. дошкольного образования
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина²магистрантка 1 года обучения каф. дошкольного образования
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина**РАЗВИТИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА**

В статье показано, что средства изобразительного искусства (композиция, форма, цвет и ритм) имеют потенциал для формирования геометрических представлений у детей дошкольного возраста. Рассмотрены интегрированные занятия как форма развития геометрических представлений у детей дошкольного возраста. Дана характеристика этапов развития геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами декоративно-прикладного искусства.

Введение

Согласно принципу единства аффекта и интеллекта Л.С. Выготского, получение и освоение ребенком информации неразрывно связано с эмоциями. Поэтому важно построить процесс познания ребенком мира математических представлений через его эмоциональную вовлеченность в этот процесс, так чтобы процесс обучения для детей стал интересным и увлекательным. Математические понятия, о которых формируются представления у детей дошкольного возраста, являются абстрактными и чаще всего не представляют для ребенка интереса. В учреждениях дошкольного образования математический материал в основном преподносится формально и шаблонно, что порождает проблему непонимания ребенком сущности познаваемого материала. Геометрические фигуры и их существенные признаки в сознании ребенка представлены разрозненно, а стереотипное восприятие не позволяет ребенку постигать и познавать в полной мере их свойства.

Предоставление возможности ребенку дошкольного возраста практически действовать с геометрической фигурой – это наилучший путь познания формы предметов. Однако самостоятельно дети дошкольного возраста не могут познать особенностей предмета и определить его форму, поэтому существует необходимость создания специальной методики по формированию геометрических представлений в процессе какой-либо деятельности детей, например, продуктивной.

Педагогический потенциал декоративно-прикладного искусства для формирования геометрических представлений у детей дошкольного возраста

Декоративно-прикладное искусство (ДПИ) – это вид искусства, обслуживающий бытовые нужды человека и одновременно удовлетворяющий его эстетические потребности, несущий в жизнь красоту. Древним видом украшения является орнамент – узор, наносимый на изделие или являющийся его структурной основой. Включенное в повседневную жизнь людей ДПИ, наряду с архитектурой и дизайном, является постоянно действующим фактором их эстетического воспитания.

В.С. Мухина считает, что средства декоративно-прикладного искусства оказывают благоприятное влияние на эмоции детей [1]. Она отмечает, что специальным выразительным средством в детском рисовании становятся орнаментального вида графические и живописные построения. «Красивое» очень часто украшается орнаментами, «некрасивое» никогда не украшается орнаментальными построениями. Этот феномен мож-

но объяснить тем, что ритмическое действие само по себе привлекательно для ребенка. Кроме того, орнаментального типа построения привлекательны для ребенка ритмичностью исполнения и выраженной симметричностью.

Дети дошкольного возраста заинтересованно относятся к рисованию орнаментов. Кроме ярко выраженных орнаментов в качестве выразительных средств выступают симметричные композиции. Такого рода построениями дети дошкольного возраста выражают свое положительное отношение к нарисованному. В ходе создания орнамента существует много возможностей для развития геометрических представлений, так как содержание средств ДПИ, способы создания, виды ДПИ подразумевают работу с определенной геометрической формой. В.А. Силивон утверждает, что декоративно-прикладному искусству свойственен определенный строй композиции, которая представляет собой законченный узор [2]. Создание таких композиций требует обобщения, упрощения и переработки форм в декоративные образы, т.е. стилизации формы. С психологической точки зрения работа над созданием обобщенного декоративного образа представляет собой процесс отвлечения от ряда частных подробностей. Обилие деталей мешает созданию нового, оригинального образа. Процесс выделения самых общих признаков в частных образах и объединение этих признаков в новом образе – тот путь, который проходит воображение в начальной стадии создания декоративной композиции, но, как только выяснены самые общие существенные элементы образа, он требует насыщения деталями. Для познания свойств геометрических фигур необходимо сформировать у детей умение искать самые общие признаки объектов и наиболее существенные свойства, для того чтобы суметь отвлечься от других признаков (цвет, пропорции, величина).

Среди важнейших факторов, влияющих на восприятие изделия ДПИ, являются размер и форма изделия, степень плотности наполнения формы, величина свободных просветов и промежутков в пределах воспринимаемой формы, форма и размеры соседних предметов. Первоначально возникший замысел в процессе разработки приводится к композиционному единству благодаря пропорциям, масштабу, ритму, контрасту, нюансу и др. Выделению, усилению внешних особенностей элементов изделия и восприятию целостности служат контрастные сопоставления: в декоративно-прикладном искусстве различают контрасты масс, размеров, направлений, развития формы, цвета, фактур, светотени и др. Таким образом, в работе над декоративно-прикладным изделием должны быть продуманы вопросы формообразования, композиции, учтены декоративные и технологические возможности выбранного материала.

Рассмотрим примеры того, как содержание занятий по декоративно-прикладному искусству для детей дошкольного возраста связано с формированием представлений о геометрических фигурах. Например, в книге З.А. Богатеевой в содержании занятий по декоративно-прикладному искусству имеют место следующие задачи [3]:

- 1) вырезание заготовок из квадратов;
- 2) наклеивание меньшего круга на центр большего;
- 3) использование прямоугольных срезов;
- 4) создание узора на полосе из поставленных на угол квадратов, треугольников;
- 5) вырезание квадрата и наклеивание на него узких полос;
- 6) ознакомление с декоративными элементами из ромбов;
- 7) вырезание ромба из квадрата, используя косые срезы;
- 8) орнаментация скатерти квадратами, ромбами.

Т.С. Комарова при изготовлении декоративно-прикладных изделий ставит также задачи по формированию геометрических представлений [4]:

- 1) закреплять умение оформлять декоративную композицию на квадрате;

2) учить детей составлять узор на квадрате, располагая геометрические фигуры по углам, в середине, по краям;

3) учить преобразовывать фигуры, разрезая их (квадрат на два треугольника, прямоугольник на два квадрата).

Мы видим, что формирование геометрических представлений на занятиях по изготовлению и украшению декоративно-прикладных изделий заложено изначально, гармонично и неразрывно связано с основными целями декоративно-прикладного искусства. Поэтому целесообразно формировать представления о геометрических фигурах не с помощью абстрактных упражнений, а в ходе правильно построенного процесса декоративно-прикладной деятельности.

Рассмотрим, каким педагогическим потенциалом развития геометрических представлений обладают средства декоративно-прикладного искусства (композиция, форма, цвет, ритм).

Композиция (лат. *compositio* «располагать», «составлять») – это такое расположение деталей и линий в пространстве, что изображение является максимально выразительным и обладает при этом целостностью. Данное средство позволяет нам при ознакомлении ребенка со свойствами геометрических фигур сформировать представление о том, что форма предмета не зависит от его расположения в пространстве. Примером может послужить ознакомление детей дошкольного возраста с такими геометрическими фигурами, как квадрат и ромб. В большинстве случаев педагоги учреждений дошкольного образования знакомят детей дошкольного возраста с ромбом как с геометрической фигурой, которая имеет пространственное расположение острым углом вниз. Такая презентация фигуры чаще всего остается неизменной, что формирует шаблонность восприятия геометрической фигуры. Соответственно, если мы расположим квадрат одним из углов вниз, то, скорее всего, он не будет узнан как квадрат, а назван детьми ромбом.

При создании предметов декоративно-прикладного искусства изделия украшают соответствующими геометрическими фигурами, при этом располагают их в любых комбинациях. Например, квадрат можно расположить по-разному; при этом важно, чтобы ребенок обозначил эти фигуры как квадраты, ориентируясь на его свойства. Дети смогут увидеть неизменность свойств геометрических фигур от пространственного расположения. Таким образом, композиция позволяет сформировать у детей нешаблонное восприятие геометрических фигур, распознавание которых будет осуществляться на основе имеющихся представлений об их свойствах вне зависимости от пространственного расположения.

Форма – это внешнее очертание, наружный вид, контуры предмета. Довольно часто дети просто запоминают название фигуры, связывая его с определенным шаблоном, например, треугольники с одинаковыми боковыми сторонами, прямоугольники с одинаковым соотношением длин сторон и т.д. В процессе ознакомления с геометрическим орнаментом ребенок видит одну и ту же фигуру разных пропорций и размеров. Обобщая различные варианты одной и той же формы, он учится определять их как одну определенную геометрическую фигуру. Благодаря этому складывается представление о геометрических фигурах и их свойствах, как существенных, так и несущественных. Расширяются представления ребенка о геометрической фигуре, что позволяет ему научиться узнавать фигуру вне зависимости от соотношения величины сторон и углов.

Цвет помогает усилить образное звучание композиции, он активно участвует в создании и формировании образа. Цвет представляет для нас интерес в свете формирования геометрических представлений как путь к развитию у детей способности к общению. Например, ребенку предлагают для оформления изделий декоративно-прикладного искусства разноцветные квадраты. Ребенок определяет геометрическую фигуру

ру, называет ее свойства, а для этого ему необходимо абстрагироваться от цвета. И соответственно ребенок все фигуры разного цвета обобщит по одному признаку – принадлежности к определенной геометрической форме вне зависимости от цвета. Таким образом, цвет помогает формировать у детей дошкольного возраста способности к обобщению геометрических фигур по существенным признакам.

Не менее важным средством декоративно-прикладного искусства является ритм. Ритм – это чередование элементов узора в определенной последовательности. Ритм позволяет располагать схожие и контрастные геометрические фигуры рядом, что подталкивает ребенка к сравнению этих фигур. Это способствует нахождению общих и отличительных свойств геометрических фигур, развитию умений анализа и синтеза.

Таким образом, средства декоративно-прикладного искусства имеют потенциал для формирования геометрических представлений у детей дошкольного возраста. Однако необходимым условием для использования этого потенциала является разработка определенной методики формирования геометрических представлений у детей дошкольного возраста в ходе занятий по декоративно-прикладному искусству.

Интегрированные занятия как форма развития геометрических представлений у детей дошкольного возраста

В силу возрастных особенностей дети дошкольного возраста не могут долго сосредоточиться на малопривлекательной деятельности по усвоению абстрактных представлений о геометрических фигурах. Однако можно вовлечь ребенка в интересную для него деятельность с помощью интегрированных (комплексных) занятий, решая при этом не только поставленную прямую цель, но и косвенные цели из области развития математических представлений.

Т.С. Комарова считала, что «взаимосвязь различных занятий позволяет углубить представления детей об окружающем мире сделать этот процесс более эффективным, при этом происходит воздействие на ребенка не прямо, а посредством интересных для него занятий» [4]. Также она отмечала, что на такого рода занятиях знания, навыки и умения детей дошкольного возраста становятся более прочными, осознанными и могут использоваться в разных ситуациях при различных условиях.

В процессе интегрированных занятий на одном временном промежутке решаются задачи из разных разделов программы. Интегрированные занятия обладают большим развивающим эффектом, так как они задействуют умения детей из разных сфер деятельности, тем самым формируя определенные представления в различных условиях. Такие занятия не направлены на овладение знаниями и умениями как на свою прямую цель. Прямую цель ставит перед собой ребенок. А вот используя интегрированные занятия, педагог организует овладение знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в этом случае – процесс, осуществляющийся как компонент и результат деятельности, в которую он включен. Именно на этих занятиях реализуется косвенная цель. Это та цель, которая достигается детьми незаметно для них самих, но которую могут увидеть глаза педагога. В дошкольном возрасте преобладает именно такой вариант обучения детей.

Продуктивная деятельность – конструктивная, изобразительная – играет большую роль в развитии ребенка-дошкольника, так как необходимость создания продукта теснейшим образом связана с развитием познавательных процессов: восприятия, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. В изобразительной деятельности ребенка тесно переплетены интеллектуальные и аффективные процессы. Созданный им продукт (рисунок, поделка) в значительной мере отражает его представления об окружающем и эмоциональное отношение к миру. Изобразительная деятельность является привлекательной для детей дошкольного возраста. В процессе создания

продуктов изобразительной деятельности дети дошкольного возраста имеют прекрасную возможность усвоения математических представлений.

Характеристика этапов развития геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами декоративно-прикладного искусства

Для использования потенциала средств декоративно-прикладного искусства нами разработан определенный алгоритм развития геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста в ходе занятий по декоративно-прикладному искусству. В ходе интегрированного занятия прямая цель по изготовлению декоративно-прикладного изделия достигается путем решения косвенных задач, относящихся к формированию геометрических представлений. Охарактеризуем каждый этап ознакомления детей с геометрическими фигурами и их свойствами в обобщенном виде.

I. Введение в активный словарь названий геометрических фигур.

На этапе ознакомления с образцами продуктов декоративно-прикладного искусства и демонстрации образца поделки, которую на занятии будут создавать дети, проводится анализ изображения, в том числе обсуждение формы. Педагог рассказывает, какую форму имеет изделие, его детали, затем предлагает показать (найти, выбрать) названную форму. Убедившись, что названия геометрических фигур есть у детей в пассивном словаре, воспитатель может задавать детям такие вопросы:

1. Как называются геометрические фигуры, которые использовались для оформления изделия (поделки)?

2. Какую форму имеет изделие (поделка)?

II. Ознакомление детей со свойствами геометрических фигур.

На этом этапе происходит пошаговое выполнение поделки. При таком пошаговом выполнении поделки формируются представления о свойствах геометрических фигур. При создании разных поделок в зависимости от особенностей изделия используется разный порядок ознакомления со свойствами плоских и объемных геометрических фигур. Иногда создание объемной геометрической фигуры как основы поделки может предшествовать оформлению изделия плоскими геометрическими фигурами. Тогда согласно последовательности создания задуманной работы необходимо придерживаться алгоритма ознакомления со свойствами либо плоских, либо объемных геометрических фигур. Например, при создании кружки в форме цилиндра с геометрическим орнаментом вначале украшается полоска бумаги элементами геометрического орнамента (круг, квадрат, ромб). Если вначале используется украшение квадратами, то первоначально формируется представление о свойствах квадрата. И лишь после украшения орнаментом нужно склеить полоску таким образом, чтобы получился цилиндр. После этого формируются представления об объемной геометрической фигуре – цилиндре.

Рассмотрим виды вопросов при ознакомлении детей старшего дошкольного возраста со свойствами плоской геометрической фигуры.

1. Вопросы о названии геометрических фигур в орнаменте. Например, как называется эта геометрическая фигура на кружке? (Квадрат).

2. Вопросы о свойствах геометрической фигуры. Например: Катится ли эта фигура? Почему? Сколько углов (сторон) у этой фигуры? Равны ли все стороны (углы) у этой геометрической фигуры?

При проверке правильности ответов на последний вопрос необходимо использовать условные мерки: для сравнения углов – бумажную мерку, равную прямому углу; для сравнения длин сторон – полоски бумаги или кусочки проволоки. Мерку должен иметь не только педагог для демонстрации способа измерения, но и каждый ребенок.

3. Вопросы о контрастных и похожих геометрических фигурах, используемых в данной поделке. Проводится сравнение этих геометрических фигур. Например: Найди

в этой поделке геометрическую фигуру, похожую на квадрат. Чем они похожи? Чем они отличаются? Найди непохожую на квадрат геометрическую фигуру. Чем они отличаются?

Рассмотрим методы ознакомления детей старшего дошкольного возраста со свойствами объемной геометрической фигуры.

1. Выяснение названия геометрической фигуры, форму которой имеет поделка. Например: Какую форму имеет кружка? Как называется эта геометрическая фигура? Если ребенок ошибается, то воспитатель сам называет геометрическую фигуру.

2. Ознакомление со свойствами объемной геометрической фигуры. Целесообразно рассмотреть две фигуры и, сравнивая их, определить, какими свойствами они обладают. Вначале можно задать вопросы детям, но при ошибочных ответах воспитатель сам называет свойства геометрической фигуры. Можно также направлять детей на верный ход мысли вопросами о свойствах геометрической фигуры. Например: Чем похожи фигуры? Чем они отличаются? Катится ли цилиндр? Что лежит в основании цилиндра? Одинаковая ли толщина цилиндра сверху и внизу? Можно ли построить из цилиндров башенку?

3. Сравнение плоских и объемных фигур. Рассматриваются близкие по форме объемная и плоская геометрические фигуры. Проводится демонстрация способа изображения объемной геометрической фигуры на плоскости. В процессе сравнения этих двух геометрических фигур детям задаются вопросы. Например: Чем похожи эти фигуры (прямоугольник и цилиндр)? Чем они отличаются? Для того чтобы наглядно объяснить отличие объемной геометрической фигуры от плоской, можно воспользоваться следующими методами. Спрятать фигуру в ладошках: если не прячется, то это объемная фигура; если прячется, то плоская геометрическая фигура. Применяется и способ подсчета углов у плоской и у объемной геометрической фигуры.

III. Обобщение геометрических представлений.

В процессе пошагового изготовления поделки декоративно-прикладного искусства детям предоставляется возможность повторить названия и осознать свойства геометрических фигур. В ходе такой работы педагог может проверить, какие геометрические представления имеют дети. Для этого выясняется названия геометрических фигур и их свойства. Задаются вопросы следующего характера: Какими геометрическими фигурами украсили поделку (составили орнамент)? Что вы знаете об этих геометрических фигурах? Какие они: плоские или объемные? Какая геометрическая фигура лежит в основе нашей поделки? Что вы знаете об этой фигуре?

Таким образом, мы видим, что интегрированный подход помогает педагогу последовательно и ненавязчиво ознакомить детей со свойствами геометрических фигур в процессе создания поделок декоративно-прикладного искусства.

Заключение

В учреждениях дошкольного образования возможна организация развития математических представлений у детей в процессе создания поделок декоративно-прикладного искусства. Средства декоративно-прикладного искусства (композиция, форма, цвет и ритм) обладают педагогическим потенциалом развития геометрических представлений: способствуют развитию у ребенка умения распознавать геометрические фигуры вне зависимости от их пространственного расположения, от соотношения сторон и углов, от высоты геометрической фигуры к ее основанию; содействуют развитию у детей способности к обобщению геометрических фигур по существенным признакам, а также способности к анализу и синтезу.

Разработанный алгоритм может быть использован в ходе интегрированных занятий по декоративно-прикладному искусству, где прямая цель (изготовление или укра-

шение декоративно-прикладного изделия) достигается путем решения косвенных задач, относящихся к формированию элементарных геометрических представлений. Ознакомление детей с геометрическими фигурами и их свойствами осуществляется следующим образом: 1 этап – введение в активный словарь детей названий геометрических фигур; 2 этап – ознакомление детей со свойствами геометрических фигур; 3 этап – обобщение геометрических представлений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мухина, В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. – М. : Педагогика, 1981. – 240 с.
2. Сілівон, В. А. Навучанне дашкольнікаў дэкаратыўнай творчасці : кн. для выхавацеляў дзіцячых садоў / В. А. Сілівон. – Минск : Нар. асвета, 1989. – 111 с.
3. Богатеева, З. А. Аппликации по мотивам народного орнамента в детском саду : пособ. для воспитателя детского сада / З. А. Богатеева. – М. : Просвещение, 1982. – 175 с.
4. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество / Т. С. Комарова. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 26.01.2015

Budzko T.S., Gritsuk A.V. Developing Geometrical Representations in Preschoolers by Means of Applied and Decorative Arts

In the article it is demonstrated that means of applied and decorative arts (composition, form, colour and rhythm) have the potential to form geometrical representations in preschoolers. Intergrated classes have been considered as a form of developing geometrical representations in preschoolers. A characteristics of stages of developing geometrical representations in preschoolers by means of applied and decorative arts is given.

УДК 372.8:57

И.А. Мартысюк*канд. пед. наук, доц., доц. каф. зоологии и генетики
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина***ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
УЧАЩИХСЯ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП**

В статье рассмотрено определение понятий «экологическая культура», «экологическое сознание», «экологическое поведение». В ходе проведённых исследований выявлено, что учащиеся всех возрастных групп имеют недостаточный уровень экологической культуры. Проанализированы причины сложившейся ситуации. Они установлены в ходе проведения педагогического наблюдения за процессом преподавания биологии в школе, а также путём анкетирования учителей и учащихся. Предложены некоторые пути решения данной проблемы.

В эпоху научно-технической революции остро проявляются противоречия между обществом и природой. В настоящее время наблюдается глобальное воздействие человека на окружающую среду, в результате человечество испытывает нежелательные последствия преобразования природы.

Решение экологических проблем сегодня рассматривается с позиций двух основных стратегических направлений: технологического и гуманитарного. Преобладающее на практике технологическое направление предусматривает разработку и широкое распространение ресурсосберегающих технологий во всех отраслях хозяйства, обеспечение технологических процессов эффективными системами очистки и т.д. Охрана природы в рамках этого направления осуществляется в основном с помощью нормативно-ограничительных, запретительных мер.

Постепенно приходит понимание того, что использование только одного технологического подхода оказывается недостаточным, так как в нем практически не учитывается психология человека. Важнейшим фактором решения экологических проблем является психологическая готовность людей внедрять уже существующие экологически безопасные технологии, сознательное соблюдение экологических ограничений, стремление принимать личное участие в природоохранной деятельности. Гуманитарное направление как раз и предполагает смену системы ценностей, коррекцию мировоззрения, перестройку сознания людей, формирование новой экологической культуры человека в контексте общечеловеческой культуры. Отечественная и мировая практика показала, что охрана природы, основанная лишь на запретительных мерах, малоэффективна: возникает столкновение интересов государства (природоохранные службы) и населения. При этом используются все доступные средства преодоления установленных запретов: от браконьерства до подкупа чиновников. Очевидно, что надежным гарантом устойчивого развития общества является высокий уровень экологической культуры всего населения.

Экологическая культура – это способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности. Люди, у которых не сформирована экологическая культура, могут обладать необходимыми знаниями, но не использовать их. Экологическая культура человека включает его экологическое сознание и экологическое поведение [1, с. 7]. Под *экологическим сознанием* понимается совокупность экологических и природоохранных представлений, мировоззренческих позиций и отношения к природе, стратегий практической деятельности, направленной на природные объекты [1, с. 8]. *Экологическое поведение* – это совокупность конкретных поступков людей, непосредственно или опосредованно связанных с воздействием

на природное окружение, использованием природных ресурсов. Экологическое поведение человека определяется особенностями его экологического сознания и освоенными практическими умениями в области природопользования [1, с. 8].

Традиционно развитие экологической культуры связывается прежде всего с экологическим образованием. Однако развитие экологической культуры только на основе формального традиционного экологического образования недостаточно эффективно, поскольку основной его результат – это определенная осведомленность обучающихся в экологических проблемах. При этом педагоги отмечают, что хотя учащиеся и усваивают экологические знания, готовы воспринимать информацию об экологических бедствиях, но, как правило, не стремятся разобраться в причинах их возникновения. По данным анкетных опросов, 80% учащихся не готовы проявлять личную активность в практических делах по охране природы [2]. Такая ситуация во многом обусловлена тем, что до сих пор на практике процесс формирования экологической культуры часто ограничивается включением определенных экологических вопросов в биологические, географические, химические и иные учебные курсы. При этом, как показали специальные исследования, только 15% школьных учителей рассматривают формирование экологической культуры учащихся как свою важнейшую педагогическую задачу. Действительно, в настоящее время очевидна недооценка значимости, а также недостаточная научно-методическая разработанность педагогических и психологических основ организации деятельности по формированию экологической культуры различных категорий населения.

Экология приобретает все большую значимость, поэтому XXI в. объявлен веком биологии и экологии. Однако основные идеи экологии как биологической науки пока не нашли достаточно адекватного отражения в общественном сознании. Поскольку взаимодействие науки с обыденным сознанием осуществляется через образование, то данная проблема – это в основном проблема образования. А миссия экологического образования, которое способствует формированию экологической культуры учащихся, столь необходимой на данном этапе развития общества, возложена на школу.

Цель исследования – научно обосновать педагогические условия формирования экологической культуры учащихся разных возрастных групп. *Объект исследования* – учебно-воспитательный процесс обучения биологии в средней общеобразовательной школе. *Предмет исследования* – процесс формирования экологической культуры учащихся разных возрастных групп. *Задачи исследования:*

- 1) изучение литературных источников по эволюции экологической культуры;
- 2) изучение работы опытных учителей г. Бреста с целью выявления проблемных моментов, связанных с формированием экологической культуры учащихся;
- 3) отработка в практике школы методики «ЭЗОП» по выявлению типа доминирующей установки по отношению к природе у учащихся разных возрастных групп;
- 4) поиск путей решения важнейшей проблемы современного образования: экологическое обучение и воспитание учащихся путём формирования у них экологических понятий и других элементов экологической грамотности.

Методы исследования:

- 1) изучение и анализ педагогической, методической литературы, нормативных документов по теме исследования;
- 2) собеседования с учащимися, анкетирование, интервьюирование учителей-биологов;
- 3) применение современной методики исследования типа доминирующей установки по отношению к природе.

С целью изучения экологического образования и воспитания в современной школе было проведено анкетирование учителей восьми средних учебных заведений г. Бреста: школ № 3, 15, 18, 20, 31, 8, 16 и гимназии. В анкетировании принимали учас-

тие 12 учителей первой и высшей категории. Каждый из них отвечал на вопросы четырех анкет (таблица 1).

Таблица 1. – Результаты анкетирования, %

Вопрос	Да	Нет	Частично
1. Обсуждаете ли вы с учащимися на уроках биологии глобальные экологические проблемы, стоящие перед человечеством? (парниковый эффект, разрушение озонового слоя, кислотные дожди)	15%	12%	73%
2. Обсуждаете ли вы с учащимися на уроках биологии региональные экологические проблемы? (мелиорация, последствия после аварии на Чернобыльской АС)	5	88	12
3. Называете ли вы охраняемые виды растений и животных, занесенных в Красную Книгу Республики Беларусь?	0	0	100
4. Используете ли вы на уроках материалы экологической направленности, опубликованные в журналах «Биология в школе», «Біялогія: праблемы выкладання», газете «Биология»?	0	12	88

Анализ ответов показывает, что на уроках биологии недостаточное внимание уделяется обсуждению как глобальных, так и региональных проблем, называются лишь некоторые охраняемые виды растений и животных, минимально используется материал, публикуемый в периодических изданиях.

Для выявления уровня экологической культуры учащихся мы применили вербальную ассоциативную методику «ЭЗОП» [3], которая направлена на исследование типа доминирующей установки в отношении природы. В ней использовались принципы вербальных ассоциативных методик. «ЭЗОП» – это «эмоции», «знания», «охрана», «польза», такие рабочие названия типов установок использовались во время создания методики. Можно выделить 4 типа установок, согласно которым личность воспринимает природу:

- а) как объект красоты («эстетическая установка»);
- б) как объект изучения, получения знаний («когнитивная»);
- в) как объект охраны («этическая»);
- г) как объект пользы («прагматическая»).

Методика состоит из 12 пунктов. Каждый пункт содержит стимульное слово и 5 слов для ассоциаций. Например, ЛОСЬ – следы, лесник, трофей, камни, рога. Эти слова отобраны как наиболее характерные, но «неявные» ассоциации, возникающие у людей, с четко выраженным доминированием соответствующей установки. (4 слова соответствуют 4 типам установки, пятое – для отвлечения внимания, «мусорное» слово). Методика проводится в устной форме. На бланке испытуемый фиксирует только ответ. Возможен индивидуальный и групповой варианты. В письменном виде методика может использоваться, когда испытуемым более 10–11 лет (возраст ограничен лишь умением быстро писать). В индивидуальном варианте можно не использовать бланк для ответов: испытуемые сообщают их экспериментатору устно (в основном когда опрашиваются дети 6–7 лет, и их способность понимать инструкцию ограничена).

Испытуемому предъявляется стимульное слово и предлагается выбрать одно из 5 следующих, которое, по его мнению, больше всего «к нему подходит». Слова предъявляются в высоком темпе, у испытуемого не остается времени осмыслить варианты (5 слов оказались для этого наиболее оптимальными), и он вынужден выбирать то, которое «первым пришло в голову». Этот вариант как раз и характеризует доминирующую экологическую установку.

Количество выборов того или иного типа представляется в процентном отношении от максимально возможного, а затем им присваиваются соответствующие ранги от 1 до 4. Тип установки, получивший наибольший удельный вес (1 ранг), рассматривается как ведущий у данной личности. Опыт показывает, что у испытуемых существует не один, а два преобладающих типа установок.

Исследования проводились на базе СШ № 15 г. Бреста с учащимися 5–11 классов. Для всех возрастных категорий (5-е, 8-е, 11е классы) первый ранг присваивается эстетическому типу (К) установки, второй ранг – прагматическому (П), третий – когнитивному (И), а четвертый – этическому (О) типу.

Эстетический тип установки, набравший наиболее удельный вес, т.е. наибольшее количество выборов (1 ранг), представляется в процентном отношении как ведущий у всех возрастных категорий. Самый высокий показатель преобладания выбора этого типа установки характерен для старшей возрастной категории (11 класс), что составляет 36,5%. Этот показатель варьирует в небольших пределах среди всех возрастных групп. В младшей группе (5 класс) он достигает 33,6%, в средних – 35%.

2 ранг присваивается прагматическому типу установки. И здесь с большим отрывом выходит на первое место средняя возрастная категория, которая отдала 34,5% выборов в пользу этого типа установки. У старшеклассников этот показатель падает до 28,5%, а у пятиклассников он 24,2%. Разница, как видим, значительна.

Когнитивная установка, которой присвоен 3 ранг, преобладает в младшей возрастной категории. Процентное соотношение среди всех возрастных групп варьирует в незначительных пределах. Так, средняя возрастная категория за данный тип установки отдала 21%, а старшая – 19%.

4 ранг присвоен этической установке, у которой набрала минимальное количество выборов: в средней возрастной категории – 9,5%, в старшей – 16%, а в младшей – 18,3%.

Анализ этих данных показывает, что младшая возрастная категория, отдавшая наибольшее количество выборов за этическую установку и наименьшее за прагматическую, оказалось наиболее экологически сознательной. Средняя возрастная категория обладает самым низким уровнем экологической культуры (34,5% – за прагматическую установку и 9,5% за этическую). Старшие школьники занимают промежуточное место.

В качестве главных объективных и субъективных причин такого низкого уровня экологической подготовки школьников можно считать следующие:

- 1) низкая информативная ценность учебного материала учебников по биологии;
- 2) доминирование объяснительно-иллюстративных методов обучения;
- 3) бессистемное использование средств наглядности;
- 4) недооценка специальной, хрестоматийной и научно-популярной литературы в целях повышения познавательного интереса учащихся;
- 5) недостаточное экологически обусловленное практическое взаимодействие с природой.

Одним из путей повышения уровня экологического образования учащихся может быть насыщение экологическими понятиями уроков по биологии. Например, на уроках биологии в 7 классе необходимо ввести определенные экологические понятия (таблица 2).

Таблица 2. – Экологические понятия, формируемые на уроках ботаники

Темы	Экологические понятия
Водоросли	Глобальная роль водорослей в природе. Цветение воды, его причины, роль водорослей в очистке природных и сточных вод.
Мхи	Роль мхов в процессе образования болот. Мхи – природные хранители влаги. Охрана болот в связи с мелиорацией.

Продолжение таблицы 2.

Папоротники	Папоротники – индикаторы влажности. Роль папоротников, хвощей и плаунов в формировании растительных сообществ.
Голосеменные	Экологические особенности сосны и ели. Роль хвойных в круглогодичном обогащении атмосферы кислородом.
Покрытосеменные	Глобальная роль в природе. Участие в сложении растительных сообществ.
Бактерии	Роль в разложении органических веществ. Использование в целях утилизации отходов.
Грибы	Участие в минерализации органических веществ, преимущественно растительных. Роль грибов в жизни леса.
Лишайники	Лишайники – пионеры растительности. Особенности их экологии. Лихеноиндикация окружающей среды.

Среди других путей повышения уровня экологического образования, по нашему мнению, могут быть следующие:

- 1) введение в школьный курс биологии практических работ исследовательского характера (определение уровня загрязнённости воды, почвы, воздуха и т.д.);
- 2) использование инновационных подходов при изложении экологического материала (интерактивные игры, уроки-конференции и т.д.)
- 3) более активное использование учителями-биологами большого количества разработок экологического содержания, публикуемых в методических журналах;
- 4) включение в содержание уроков по биологии материала о глобальных и региональных экологических проблемах, о редких видах растений и животных, обитающих на территории Республики Беларусь.

Таким образом, проведенные исследования показали, что учащиеся всех возрастных групп имеют недостаточный уровень экологической культуры. Нами проанализированы причины сложившейся ситуации. Они установлены в ходе проведения педагогического наблюдения за процессом преподавания биологии в школе, а также путём анкетирования учителей и учащихся. Нами предложены некоторые пути решения данной проблемы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ясвин, В. А. История и психология формирования экологической культуры / В. А. Ясвин. – М. : Наука, 1999. – 100 с.
2. Мазур, И. И. Путь к экологической культуре / И. И. Мазур, О. Н. Козлова, С. Н. Глазачев. – М. : Горизонт, 2001. – 194 с.
3. Ясвин, В. А. Практикум по психологической диагностике экологического сознания / В. А. Ясвин. – М. : ЦЭПР, 2004. – 32 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 12.03.2015

Martysuk I.A. Formation of Ecological Culture of Pupils of Different Age Groups

The article deals with the definition of the concept of ecological culture, environmental awareness, environmental behavior. During the conducted research it has been revealed that students of all age groups have insufficient level of environmental awareness. We have analyzed the reasons for this situation. They have been discovered in the course of pedagogical monitoring of the process of teaching biology at school, as well as by questioning teachers and students. We offer some solutions to this problem.

УДК 35.072.2(438)(091)

О.Е. Карпенко*канд. пед. наук, доц. каф. общей педагогики и дошкольного воспитания
Дрогобычского педагогического университета имени И. Франко (Украина)***ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ
ОПЕКИ НАД ДЕТЬМИ В ПОЛЬШЕ (1867–1939 гг.)**

В статье раскрыты общественно-политические детерминанты опеки над детьми, охарактеризована нормативно-правовая база попечительской деятельности в Польше в период 1867–1939 гг. В деле попечительства над детьми важную роль сыграли законы австрийского парламента и правительственные распоряжения. Их принятие регулировало сферу опеки над детьми и молодежью. Конституционные изменения 1867 г. позволили всем гражданам, проживающим на территории государства, создавать благотворительные и культурно-просветительные общества, которые занимались бы попечительством над детьми и молодежью. Общественная опека над детьми на украинских этнических землях Польши в период Австро-Венгрии имела частичный характер, не охватывала всех ее звеньев. Во II Речи Посполитой были приняты законы, регулирующие соответствующую организацию заботы о детях-сиротах, обездоленных и нищих детях, положительно влияющие на их судьбу. Опекунские вопросы были включены в Конституцию Польши 1921 г., что в дальнейшем обеспечило законодательное санкционирование права ребенка на опеку. Опека над ребенком стала обязанностью государства, ею занималось Министерство труда и общественной опеки в Варшаве.

Введение

Интеграция Украины в европейское образовательное пространство обуславливает кардинальные изменения в общественной жизни нашей страны, выдвигает новые задачи в области опеки над различными категориями населения. В последние годы она привлекает к себе внимание государственных органов и общественных организаций, став предметом исследования различных отраслей науки (психологии, педагогики, медицины, права, социологии, экономики и политики). Несмотря на достаточно разветвленную сеть государственных и негосударственных учреждений опеки и попечительства, проблема детей-сирот остается до сих пор не решенной. Социальное сиротство как явление продолжает распространяться. Экономические реалии таковы, что число украинских семей, имеющих возможность усыновить или установить опеку над детьми-сиротами или детьми, лишенными родительской опеки, уменьшается и, соответственно, увеличивается количество детей, попадающих в учреждения социальной защиты. Самое неприятное, что эти дети становятся сиротами при живых родителях. К сожалению, много вопросов в этой области общественной жизни остаются нерешенными. Число беспризорных и безнадзорных детей постоянно увеличивается. К примеру, в начале XXI в. в Украине более 600 000 детей, испытывая острую потребность в опекунстве, были лишены его, а около полумиллиона нигде не учились и не работали [1, с. 7]. Модернизация украинской попечительно-воспитательной системы имеет своей целью укрепление семейных отношений, расширение помощи неблагополучным семьям, защиту прав детей, предупреждение насилия в отношении детей и нарушения их прав, рассмотрение правовых, социальных и психологических аспектов проблемы насилия.

Об актуальности проблемы опеки над детьми свидетельствует тот факт, что во многих странах попечительская деятельность стала предметом изучения отдельной научной области – попечительской педагогики. Требуют уточнения нормативно-правовая база попечительской деятельности, категории социальной педагогики, содержание подготовки социальных педагогов и социальных работников, содержание переподготовки учителей и овладения ими социально-попечительским инструментарием, совершенствование подготовки будущих учителей к выполнению попечительно-воспитательных функций. Исследования украинских ученых свидетельствуют, что проблемы опеки

и воспитания в нашей стране являются чрезвычайно важными. В отечественной педагогической науке освещались вопросы опеки над детьми в период трансформации общественного строя, в том числе развитие системы опеки в Украине и попечительски-воспитательная функция школы (Б. Ступарик), опека над детьми во внешкольных заведениях (Т. Завгородняя), попечительская деятельность современного дошкольного учебного заведения (Н. Лысенко), проблемы воспитания детей-сирот с древнейших времен до XIX в. в контексте народной украинской семейной педагогики (М. Стельмахович).

Значительный вклад в разработку проблемы опеки, осуществления учебными заведениями попечительски-воспитательной функции внесли польские исследователи (С. Бадора, Г. Гаевска, Ф. Кульпинский, Д.-К. Мажец, Я. Рачковска, Б. Чередрецка, И. Юнзил и др.). Украинские педагоги (Т. Завгородняя, Е. Коваленко, А. Кононко, Н. Лысенко, Н. Максимова, Б. Ступарик, М. Чепель и др.) акцентируют внимание на том, что опекой должны быть охвачены все дети и молодежь. Некоторые отечественные ученые (К. Дзюбинский, Т. Забытая, О. Карпенко, Н. Савченко, Ю. Яким и др.) освещают отдельные аспекты опеки и воспитания детей-сирот в Австрии, Германии, Польше. В свою очередь, педагоги Польши (С. Бадора, С. Волошин, Р. Врочинський, А. Кельм, С. Кот, В. Оконь, К. Сосницкий и др.) значительное внимание уделяют историко-педагогическим и социально-педагогическим аспектам опеки. Историко-педагогический аспект этой проблемы исследуют также и украинские ученые (Р. Волянчук, С. Заяц, А. Ильченко, Л. Штефан).

Цель статьи – ретроспективный анализ общественно-политических детерминант развития опеки над детьми в Польше (1867–1939 гг.). В соответствии с целью сформулированы следующие задачи: на основании анализа научной литературы и архивных источников раскрыть нормативно-правовую базу опеки детей на украинских этнических землях Польши в период 1867–1918 гг. и выяснить общественно-политические детерминанты развития опеки над детьми во II Речи Посполитой (1918–1939 гг.).

Общественно-политические детерминанты развития опеки над детьми на украинских этнических землях Польши (1867–1918 гг.)

Вопросы опеки над различными категориями населения Австро-Венгрии были инициированы изменениями Конституции страны 1867 г. (статьи 2, 11, 12, 19), позволившими всем гражданам, проживающим на территории государства, создавать благотворительные и культурно-просветительные общества с целью попечительства над детьми и молодежью [2, с. 112–115]. С самого начала своей деятельности благотворительные общества, созданные национальными меньшинствами, занимались вопросами опеки детей и молодежи.

Изучение научной литературы позволяет утверждать, что в XIX ст. на этнических украинских землях, в частности, в Галичине, вопросы государственного регулирования общественной опеки над детьми-сиротами, обездоленными и нищими, являлись крайне актуальными. Контроль за деятельностью опекунских учреждений осуществлял Краевой школьный совет путем анализа статистических данных об институциональных формах опеки, количестве беспризорных, обеспечении самых бедных учащихся учебной литературой.

В деле опеки над детьми важную роль сыграли законы австрийского парламента и распоряжения правительства. Например, распоряжение Министерства справедливости, общественных дел и сокровищ «О надзоре и контроле за деятельностью опекунских заведений и сиротских касс и использованием правительственных фондов для их потребностей» вступило в силу 1 января 1868 г. Впоследствии основные направления попечительски-воспитательной деятельности на этнических землях Австро-Венгрии определил Первый конгресс по охране детей (Вена, 18–20 марта 1907 г.). Форум про-

воз-гасил своей целью расширить и углубить заинтересованность проблемами защиты детей со стороны органов законодательной и исполнительной власти, проанализировать условия духовного и физического развития молодежи, актуализировать проблемы ее воспитания [4, с. 6–7].

Общественную опеку регулировал закон от 12 декабря 1909 г., которым была предусмотрена выплата пенсий вдовам и сиротам, оказавшимся в трудном положении после смерти своих кормильцев – врачей, учителей, священников [5, с. 138]. Закон от 24 декабря 1910 г. регулировал выделение средств для сиротских касс [6, с. 479]. Государственную поддержку получили опекунские заведения для бедных незамужних женщин и их детей, большинство из которых проживали в Вене. Персонал соответствующих опекунских учреждений по большей части имел специальное профессиональное образование, занимался опекой и воспитанием детей до достижения ими 10 лет, а впоследствии этих детей устраивали на проживание в деревни [7, с. 3].

На территории Восточной Галичины в период Первой мировой войны насчитывалось 50 тыс. обездоленных и педагогически «запущенных» детей, тысячи военных сирот [8, с. 129]. В соответствии с распоряжением Краевого школьного совета от 14 августа и 18 ноября 1916 г. эти дети и малоимущая школьная молодежь получили соответствующую государственную поддержку [3, с. 129]. Архивные данные подтверждают, что в годы Первой мировой войны 250 тыс. детей нуждались в опеке (в 6,25 раза больше в сравнении с довоенным периодом), смертность возросла с 4–7 до 30% [9, с. 1].

Таким образом, обобщение нормативно-правовых документов австрийского правительства позволяет утверждать, что решение проблем общественной опеки над детьми на этнических украинских землях Польши (на территории Восточной Галичины) имело неполный характер и не охватывало всех ее звеньев. Мероприятия Австро-Венгерского государства, направленные на обеспечение элементарной опеки над сиротами, к сожалению, не оправдали ожиданий населения и не принесли желаемых результатов. Причинами тому были прежде всего недостаточное финансирование мероприятий по опеке, небольшая численность государственных опекунских заведений и благотворительных и культурно-просветительных обществ, занимающихся вопросами попечительской деятельности над детьми и молодежью, а также сложная социально-экономическая ситуация в государстве в период Первой мировой войны.

Общественно-политические детерминанты развития опеки над детьми во II Речи Посполитой (1918–1939 гг.)

После Первой мировой войны в Польше было учреждено Министерство общественного здоровья, общественной опеки и охраны труда [10, с. 21]. Нов в связи с большим числом социальных проблем решить их эффективно одним правительственным органом не представлялось возможным. Поэтому в соответствии с декретом от 30 ноября 1918 г. на базе это министерство было реорганизовано в два: Министерство общественного здоровья и Министерство общественной опеки и труда [10, с. 84]. При Министерстве общественного здоровья был образован департамент опеки над детьми и молодежью, занимавшийся опекунскими учреждениями [11, с. 1]. Были подготовлены специальные инструкции, разработан «Проект устава о профессиональной опеке», предусматривающий предоставление помощи благотворительным обществам опеки над детьми и молодежью, всем внебрачным детям [12, с. 3–7]. Важное значение имело также распоряжение министра общественной опеки от 19 февраля 1920 г. о создании службы опекунской помощи детям. Институтция занималась опекой бездомных детей, размещением их в опекунско-воспитательных учреждениях [13, с. 23].

Основным государственным документом в сфере опеки являлась Конституция Польши, принятая 17 марта 1921 г. и закрепившая право ребенка на государственную

заботу. Опекан над ребенком стала абязаннасцю гасударства, доверившага ёй Міністэрству труда і агульнай апецы ў Варшаве. Стат'я 103 Канстытуцыі гласіла: «Дзеці, родзіцелі якіх не забяспечылі ім надлежнага выхавання, маюць права на памоцу і выхаванне са староны гасударства ў межах, вызначаных законам. Лішэнне родства родзельскай апецы ажыццяўляецца ў саотвествіі з рашэннем суда. Асабныя заканапалажэння вызначаюць парядак ахраны дзетства і матерынства» [8, с. 127]. Упаследствіі быў прынят закон ад 23 аўгуста 1923 г. «Об опеке над детьми и молодежью», прадусматрываючы «опеку над младацамі, дзетмі і младажэю, асабна над сіротамі і полусіротамі, педагогічэскі запущанымі, претерпевшымі губітэльнае ўплыванне сроды» [14, с. 726]. Опекан такжэ прадназначалася дзетям, патэрывшым аднаго ілі абох родзіцелі, сацыяльным сіротам (дзетям, астаўленым родзіцелямі на прызвал судзьбы). Сагласна Закону, органы месчнага самауправлення должны былі ахваліць опекай усе катэгорыі дзетей. Распяржэнне ад 1925 г. прадусматрывало стварэнне для школьнай младажы ремесленна-прамысленных бурс. У случае аотсутствія дастаточнага іх калічэства пры наяўнасці неабходных месчных ўсловій распяржэнне прадпсывало стварэнне сацыяльнай бурсы для учаніков ремесленна-прамысленна школы, а такжэ забяспечэнне маалоімушых школьніков ітаніем [15, с. 6].

У 1920-е гг. былі прыняты рад дакументаў, рэгулюючых арганізацыю агульнай апецы над ребенком: распяржэнне Прэзідэнта Речы Пасполітой ад 22 апрэля 1927 г. «О надзоре и контроле над деятельностью опекунских учреждений»; распяржэнне міністра агульнай апецы ад 12 сентэбры 1932 г. «О профессиональной подготовке воспитателей опекунских заведений» [16, с. 168]. У 1932 г. ў Польшчы дзействавалі 887 арганізацый для сірот і абездоланых дзетей, ў якіх насчытывалася 44 177 востпанніков [17, с. 248].

У міжваенны перыяд плодотворна работалі ствараны ў пачале ХХ ст. агульнае арганізацыі і аб'яднанні, а такжэ востанявалі новыя благодатрытэльныя агульнае. Заслужывае уважанні дзейтэльнасць Агульнае сіротынскіх гнёзд, аснованнаго К. Ежэвскім ў 1908 г. з цэлю напавалення дзетей ў прыемныя сям'і, стварэння ребенку атмасферы даброжэлатэльнасці і тэпла як неабходнага ўсловія яго нармальнага развіцця [18, с. 16]. Агульнае забяспечывало опеку дзетям-сіротам ў сацыяльна арганізаваных аграрных хазяйствах пад названнем «дэревень» і «сіротскіх гнёзд».

У радзе рэгіёнаў Польшчы эфэктывна функцыянавалі востпаняльныя цэнтры младажы, аснованыя ксендзом Б. Маркевічэм. Этэ цэнтры рэалізавывалі наваторскыя востпаняльныя праграммы, сацэтая прафэссыянальную падгётровку младажы з востпаніем. Росло чысло востпаняльных прыютов, ініцыятарамі аоткрытця котрых выступалі Краковскае агульнае прыютов для малых дзетей, Львовскае агульнае аоткрытця хрысціянскіх прыютов, Агульнае Польскай Школы (Macierz Szkolna) і другыя арганізацыі. Опекунскыя агульнае і арганізацыі ў значытэльнай мэрэ рэшалі праблэмы сацыяльна дэзадаптыраванна младажы.

Прэдпосылкамі рэшэння многачысленных праблэм опецы над дзетмі ў міжваенны перыяд явлалыся сацыяльна-політэчыскыя фактары: а) агульнае-політэчыскыя (борьба за назаवलсамысць ў ўсловіях востны; стрэмленне прагрэссывных політэчыскіх групіровак забяспечыць кождому ребенку асновныя права на учэбу ў школе, гарантыроваць нааболе сапосбным дзетям доступ к сродным і высшым учэбным заведэнням; асазнаанне агульнае пратребнасці, а такжэ прав асіротэвшаго ребенка на опеку, востпаніе і учэбу, нармальнае фізычэскае і псіхычэскае развіцце); б) эканамічэскыя (сацыяльныя катаклізмы, паслевоенны эканамічэскы крыс, разруха, беднасць, эпідэмыі, прывлэчэнне несавершеннолетніх дзетей-сірот і беспрызорных дзетей с 10–12 лет к труду); в) сацыяльна-правовыя (аоткрытця неабходнасці арганізацыі састэмы опецы над асіровшым ребенком; аоткрытця благодатрытэльна-папечытэльскіх арганізацый; подгёт-

товка программных и организационных проектов публично-правовой опеки; включение вопросов опеки в Конституцию Польши, законодательное санкционирование права ребенка на опеку и воспитание).

В сложный период между Первой и Второй мировыми войнами появляются разные концепции воспитания детей-сирот, продолжаются поиски и совершенствование форм опеки, опекунской воспитательной системы на основе диагностики и субъективного восприятия ребенка, преодоление недостатков институционального воспитания детей, а также формирование воспитательной среды в естественных условиях проживания ребенка, совершенствование методов его учебы и воспитания. Деятельность в области опекуинства, начатая в конце XIX ст., в межвоенный период получает дальнейшее развитие. Во II Речи Посполитой были приняты законы, гарантирующие соответствующую организацию заботы о детях-сиротах и положительно влияющие на их судьбу. Возникли новые воспитательные системы (Ю. Бабицкого, К. Ежевского, Я. Корчака, К. Лисецкого), направленные на создание надлежащей семейной атмосферы и условий для результативного вхождения детей «во взрослую жизнь».

Заключение

Интеграция Украины в европейское образовательное пространство, совершенствование государственной системы защиты прав детей обуславливают необходимость всестороннего изучения зарубежного опыта реформирования систем опеки над детьми. Изучение опыта Польши дает возможность более эффективно вести поиск собственных путей создания попечительско-воспитательной системы исходя из своеобразия духовных, культурных и общественных ценностей. Общеизвестно, что человечество от начала своего существования стремится решить проблемы сиротства, пытается общими усилиями противодействовать ему, руководствуясь религиозными и гуманистическими мотивами.

В истории Польши в решении проблемы опеки над детьми важную роль сыграли законы австрийского парламента и многочисленные правительственные распоряжения. Их принятие создало законодательную базу для регулирования сферы опеки над детьми и молодежью. Конституционные изменения 1867 г. позволили гражданам, проживавшим на территории Польского государства, создавать благотворительные и культурно-просветительские общества опеки над детьми и молодежью. Опекунская деятельность на украинских этнических землях Польши в период Австро-Венгрии имела частичный характер и не охватывала всех точек этой сферы. Мероприятия Австро-Венгерского государства, направленные на обеспечение элементарной опеки над сиротами, к сожалению, не оправдали ожиданий населения и не принесли желаемых результатов. Конституция Польши 1921 г. закрепила право ребенка на государственную заботу, а в дальнейшем и на необходимую опеку. Опека над ребенком стала обязанностью государства, доверившего ее Министерству труда и общественной опеки в Варшаве.

В целом изучение проблем опеки над детьми в истории развития польского государства продолжает интересовать ученых, не теряет своей актуальности в XXI в. Перспективы изучения исследуемой проблемы предполагают освещение институциональных форм опеки над детьми в Польше во второй половине XX – начале XXI вв.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Домаранський, О. Правове забезпечення освіти / О. Домаранський // Освіта України. – 2003. – 3 чер. – С. 7.
2. Австрийская республика. Конституция и ее законодательные акты / под ред. И. П. Ильинского. – М. : Прогресс, 1985. – 324 с.

3. Przekłady z Dziennika praw Państwa dla Królestwa Galicji i Wielkiego Księstwa Krakowskiego. – Lwów, 1867. – 512 s.
4. Статут, програма, розпорядження про організацію роботи I Конгресу захисту дітей і молоді у Відні // Центральний державний історичний архів України у Львові (ЦДІАУЛ). – Ф. 475 (Віденська митрополича консисторія., м. Львів). Оп. 1. Спр. 765.
5. Вісник законів і розпоряджень краєвих для королівства Галичини і Володимирії wraz з Великим Князівством Краківським. – Львів, 1909. – 280 с.
6. Вісник законів державних для королівств і країв заступлених в державній зраді. – Відень, 1910. – 793 с.
7. Бурачинський, Т. Лікарська опіка над шкільною молоддю / Т. Бурачинський // Діло. – 1931. – Ч. 190. – С. 3.
8. Малицька, К. Суспільна опіка над дітьми і молоддю / К. Малицька // Наш світ. – 1927. – С. 126–134.
9. Огляди і статті невстановлених авторів про становище українських дітей і студентів з даними про дитячу смертність та загальну кількість жертв серед українського населення Східної Галичини, 1918–1921 рр. // ЦДІАУЛ. – Ф. 462. Оп. 1. Спр. 23.
10. Dziennik Praw Państwa Polskiego. – Warszawa, 1918. – 284 s.
11. Листування з Міністерством громадського здоров'я про надання державних субсидій закладам опіки над дітьми в Західній Україні // ЦДІАУЛ. – Ф. 567 (Окружне управління охорони здоров'я). Оп. 1. Спр. 35.
12. Проекти про організацію закладів опіки над дітьми і молоддю // ЦДІАУЛ. – Ф. 567 (Окружне управління охорони здоров'я). Оп. 1. Спр. 36.
13. Бадора, С. Теорія і практика опікунства в Польщі : монографія / С. Бадора. – Івано-Франківськ : Плай, 2000. – 252 с.
14. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej. – Warszawa, 1923. – № 92. – 726 s.
15. Dziennik urzędowy Rady Szkolnej Krajowej w Galicji. – Lwów, 1927. – 474 s.
16. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. – Warszawa, 1932. – 504 s.
17. Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej / pod. red. K. Poznańskiego. – Lublin : Wyd-wo. Un-tu M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie, 1991. – 497 s.
18. Bek, J. Opieka nad sierotami / J. Bek. – Lwów : Księgarnia Polska Bernarda Polonieckiego, 1916. – 26 s.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05.03.2015

Karpenko O.Y. Social and Political Determinants of Development of Children's Custody in Poland (1867–1939)

The article deals with social and political determinants of custody of children, describes the normative-legal base of the development of guardian's activity in Poland during the 1867–1939. In the second half of XIX – early XX century in the case of custody of children laws of Austrian parliament and government orders played an important role. Their decision governs the scope of custody of children and youth. In the Second Polish Republic laws were passed that made it possible to organize appropriate care for orphans, unfortunate and poor children, positively influencing their fate. Guardian's questions were included in the Constitution of Poland (1921). Child's Custody became the duty of the State entrusted by the Ministry of Labour and Social Policy in Warsaw.

УДК 375.5.016:528.9

Н.С. Луцык*аспирантка каф. физической географии**Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка***КАРТОГРАФИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
КАК БАЗОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

Компетентностный подход является одним из основных направлений развития образовательных процессов в Республике Беларусь. В процессе его реализации у учащихся формируются ключевые общепредметные и предметные компетенции. Картографическая компетентность, как предметная компетентность, является базовой составляющей географической компетентности учащихся и представлена рядом картографических компетенций, формируемых в начальном курсе географии. Основными слагаемыми картографической компетентности учащихся являются картографические знания, умения, навыки, опыт их применения как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях. Картографическая компетентность проявляется в конкретных ситуациях реальной действительности.

На современном этапе развития образования реализация компетентностного подхода рассматривается как одно из основных требований к организации образовательного процесса в Республике Беларусь [2]. Компетентностный подход предусматривает в результате образования не просто усвоение учащимися суммы знаний, умений и навыков, а способность их действовать в различных проблемных или нестандартных ситуациях. Компетентностный подход предполагает усиление практической направленности образования. Отечественные исследования в области компетентностного подхода в образовании (А.В. Макаров, О.Л. Жук, А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова и др.) отражают проблемы компетентности в профессиональной подготовке студентов. Вопросы реализации компетентностного подхода в системе общего среднего образования не получили должного освещения в отечественной психолого-педагогической и методической литературе. Проблемы компетентностного подхода в образовании, формирования компетенций у обучающихся широко исследованы в работах российских ученых (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, А.Г. Бермус и др).

Базовыми понятиями компетентностного подхода являются «компетенция» и «компетентность». Термин «компетенция» (от лат. *compro* – добиваюсь; соответствую, подхожу) имеет два значения: 1) круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) знания, опыт в той или иной области [3]. К образовательной области применимо второе значение этого термина. В «Словаре по образованию и педагогике» В.М. Полонский определяет компетентность как «совокупность необходимых знаний и качеств личности, позволяющих профессионально подходить и эффективно решать вопросы в соответствующей области знаний, научной или практической деятельности». Там же дается и определение «компетенции»: «Совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы» [4]. В научной литературе встречаются два варианта толкования соотношений понятий «компетенция» и «компетентность»: они либо отождествляются, либо дифференцируются. Первой позиции придерживаются такие исследователи, как Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжак и др. Неразграничение понятий «компетенция» и «компетентность» характерно и для большинства исследователей этой проблемы в дальнем зарубежье. Авторы подчеркивают именно практическую направленность компетенции. Другие же (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, Н. Хомский, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов и т.д.) дифференцируют их. В своем исследовании мы придерживаемся именно

этой точки зрения. По мнению И.А. Зимней, **компетенции** – это внутренние, потенциальные психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях как актуальных, деятельностных проявлениях [5]. А.В. Хуторской определяет **компетентность** как владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности; это совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социальной и личностно-значимой сфере [1]. В.В. Сериков утверждает, что компетентность – это свойство личности; это такая форма существования знаний, умений, образованности в целом, которые приводят к личностной самореализации, к нахождению воспитанником своего места в мире. Формой существования компетентности является деятельность. Компетентность выступает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта ученика. Структура компетентности, по мнению ученого, представлена следующими элементами: 1) образ предмета, желаемый результат и способ предстоящей деятельности; 2) понятийное знание о сущности создаваемого в этой деятельности предмета; 3) набор апробированных на собственном опыте способов деятельности; 4) опыт выполнения этой деятельности в проблемных условиях; 5) механизм рефлексии и самоконтроля [6]. О.Л. Жук отмечает, что компетентность отражает не только традиционные, или предметные, «декларативные», знания («знать, что...»), но и, прежде всего, процедурные (деятельностные) знания («знать, как...»), а также ценностно-смысловые знания («знать, зачем и почему...») [7].

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета) А.В. Хуторской предлагает трехуровневую иерархию компетенций: ключевые, общепредметные и предметные компетенции. Ключевые образовательные компетенции относятся к общему (метапредметному) содержанию образования (общеобразовательные); общепредметные относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; предметные – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [1]. По классификации А.В. Хуторского, в процессе обучения географии формируются следующие ключевые компетенции: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, компетенции личностного самосовершенствования.

Согласно Концепции учебного предмета «География», этот школьный учебный предмет направлен на подготовку учащихся к разносторонней деятельности в географической среде окружающего их пространства [8]. Исходя из вышесказанного, возникает вопрос, какие же компетенции необходимо формировать у учащихся в процессе обучения географии, чтобы подготовить их к полноценной жизнедеятельности в современных условиях.

Целью данной статьи является уточнение сущности понятия «картографическая компетентность» как базовой составляющей географической компетентности учащихся.

Для нашего исследования особый интерес представляют предметные компетенции, формируемые в рамках учебного предмета «География». Исследуя вопросы географической компетентности учащихся, В.В. Барабанов определяет **географическую компетентность** как совокупность личных качеств выпускника (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и способностей); как способность решать проблемы, возникающие в окружающей действительности, средствами, предоставляемыми учебным предметом «География». Выделяется 5 таких предметных компетенций:

1. Умение в конкретной ситуации распознать и сформулировать проблемы, которые могут быть решены средствами географии.
2. Владение языком географии (понимание географических терминов и понятий, умение «читать» географические карты и другие специфические источники географической информации).
3. Умение «привязывать» события к конкретному месту в пространстве.
4. Умение выделять географическую информацию, необходимую для решения конкретной проблемы.
5. Умение сделать вывод и сформулировать решение проблемы на основе анализа как имеющейся в ситуации, так и дополнительно собранной информации [9].

Рассматривая содержание понятия «географическая компетентность», можно сделать вывод о важности картографической составляющей данного понятия, т.е. о его картографическом фундаменте. Одним из важнейших умений, составляющих географическую компетентность, является умение работать с картами различного содержания. Начальный курс географии обеспечивает первоначальную картографическую подготовку учащихся. Считаем, что всю систему картографических знаний и умений учащихся в начальном курсе географии можно разделить на несколько подсистем, между которыми существуют тесные связи.

Первую подсистему образуют сведения об объемном геоизображении (глобусе как модели Земли), а также умения называть и показывать географические объекты на глобусе, определять расстояния, направления и географические координаты объектов на глобусе.

Вторую подсистему образуют сведения о картографических геоизображениях. Здесь можно выделить две основные группы знаний: 1) знания о крупномасштабных картографических произведениях и 2) знания о средне- и мелкомасштабных географических картах.

Первая группа содержит знания о планах местности, а также связанные с ними умения. Основные понятия: азимут, план местности, масштаб (численный, именованный и линейный), условные знаки, съемки плана местности; умения: определять стороны горизонта и азимут, измерять расстояния на местности, читать план местности и составлять элементарный план местности.

Вторая группа в данной подсистеме картографических знаний и умений – группа знаний о географической карте. Она включает в себя такие понятия, как географическая карта, легенда карты, экватор, параллели, меридианы, начальный меридиан, градусная сетка, географическая долгота и широта, географические координаты, часовые пояса, классификация карт по масштабу, охвату территории и содержанию, относительная и абсолютная высоты, рельеф и горизонтали. Важную роль в картографической подготовке играют формируемые в рамках этой подсистемы умения: распознавать и показывать географические объекты и явления на географических и топографических картах, определять расстояния по картам, географические координаты и направления, географические положения объектов, поясное время, абсолютную и относительную высоты гор и равнин, глубины морей и океанов, составлять географические описания территорий и объектов по географическим картам, оформлять контурные карты.

Третью подсистему образуют сведения о фотографических геоизображениях. Усвоение системы картографических знаний, умений и навыков, предусмотренных школьной программой, предопределяет формирование картографической грамотности учащихся. В методической литературе картографическая грамотность учащихся традиционно представлена как умение понимать, читать и знать карту. Понимая то, что компетентность не сводится только к знаниям или только к умениям, а является сферой отношений, существующих между знанием и действием на практике, *картографическую*

компетентность можно определить как совокупность способностей учащегося использовать усвоенные картографические знания, умения, навыки для решения теоретических и практических задач в реальных жизненных ситуациях, как стандартных, так и нестандартных. Картографическая грамотность является базисом для формирования картографических компетенций: чтобы данные картографические знания и умения преобразовались в компетенции, необходимым условием является наличие у учащегося хотя бы минимального опыта их использования.

Таким образом, при формировании перечня картографических компетенций учащихся при изучении начального курса географии учитывается их комплексный характер, т.е. наличие в структуре компетенции: а) объекта реальной действительности; б) социальной значимости знаний, умений, навыков и способов деятельности по отношению к данному объекту; в) личной значимости для ученика формирования данной компетенции [1]. Компетентностное действие подразумевает мобилизацию не только знаний, практических навыков, но и опыта выполнения аналогичной деятельности в различных проблемных условиях. Отсюда развитие картографической компетентности обязательно предполагает включение учащихся в ситуации, выполнение заданий, предполагающих практическое их применение. Нами были выделены основные картографические компетенции и разработана карта картографических компетенций, формируемых в начальном курсе географии (таблица).

Таблица. – Картографические компетенции, формируемые в начальном курсе географии

Картографическая компетенция	Проявления компетенции
Распознавание географических объектов и явлений на планах местности, географических картах Умение ориентироваться на местности, на карте, глобусе Проведение картометрических работ	<u>Знать</u> : способы изображения объектов и явлений на географической карте, плане, глобусе; легенду карты, условные знаки, виды карт. <u>Уметь</u> : называть и показывать условные знаки, понимать легенду карты, читать топографические и географические карты. <u>Владеть</u> : способностью за каждым условным знаком видеть действительные природные объекты и явления, им обозначенные.
	<u>Знать</u> : способы ориентирования на местности; азимут и способ его определения; масштаб и его виды, условные знаки, легенду карты, элементы градусной сетки; способы отображения рельефа на карте. <u>Уметь</u> : определять азимут, стороны горизонта по карте, компасу и по местным признакам, географические координаты; измерять расстояния на местности; распознавать географические объекты. <u>Владеть</u> : способами ориентирования на местности, способностью определять географическое положение объекта на карте, глобусе. <u>Знать</u> : способы измерения расстояний, глубин на карте, местности, определения азимута, географических координат, абсолютных и относительных высот; масштаб и его виды. <u>Уметь</u> : определять стороны горизонта, координаты, азимут, абсолютные и относительные высоты, расстояния, глубины, направления на карте, глобусе, местности. <u>Владеть</u> : практическими способами проведения картометрических работ на местности и карте.
Составление географических описаний по картографическим источникам	<u>Знать</u> : легенду карты, масштаб, элементы градусной сетки, особенности изображения объектов и явлений на географической карте. <u>Уметь</u> : читать карту; определять расположение объектов на географической карте; описывать рельеф местности по карте, характеризовать географические объекты и явления по карте. <u>Владеть</u> : способностью проводить описание объектов и территорий на основе сочетания условных знаков и надписей.

Продолжение таблицы

Создание простейших картографических произведений	<p><u>Знать</u>: масштаб и его виды; виды глазомерной съемки; способы измерения расстояний, глубин, высот на местности и карте; способы отображения географических объектов и явлений на карте.</p> <p><u>Уметь</u>: составлять элементарный план местности; обозначать и подписывать географические объекты и явления на контурной карте.</p> <p><u>Владеть</u>: навыками создания простейших картографических произведений (план участка, маршрут путешествия и т.п.).</p>
---	--

При условии владения учащимися картографическими компетенциями и способностью применять их в ситуации неопределенности (в реальной действительности) можно говорить о картографической компетентности учащихся. **Картографическая компетентность** – это владение учащимся системой картографических компетенций; это совокупность личных качеств ученика, способность и готовность использовать усвоенные картографические знания, умения и навыки для решения практических задач в реальных жизненных ситуациях.

Таким образом, исследование вопроса реализации компетентностного подхода в географическом образовании, а в частности формирование картографической компетентности учащихся, выявило ряд противоречий. Компетентностный подход относится к числу приоритетных направлений развития образования, но при этом в отечественной психолого-педагогической и методической литературе он не имеет должного отражения. В данной статье уточнена сущность понятия «картографическая компетентность», выявлены картографические компетенции, формируемые в начальном курсе географии. Картографическая компетентность является базовой составляющей географической компетентности учащихся и включает в себя не только когнитивную и операционно-деятельностную составляющие, но и наличие минимального опыта картографической деятельности, т.е. она всегда «окрашена» качествами конкретного ученика. На современном этапе развития школьного географического образования требуется дальнейшее изучение содержания понятия картографической компетентности, выявление особенностей ее формирования, методики ее реализации в обучении географии, а также ее оценки как важнейшего элемента качества образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. – Дата доступа: 20.11.13.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 января 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г. : в ред. от 26 мая 2012 г. // Консультант Плюс. Беларусь. Технология 3000 / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2014.
3. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Большая Рос. энцикл. – СПб. : Норинт, 1997. – 1434 с.
4. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 41 с.

6. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для высш. учеб. заведений по специальностям «Педагогика», «Педагогика и психология» / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 254 с.

7. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.

8. Концепция учебного предмета «География» : приказ Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009, № 675 // Географія: праблемы выкладання. – 2009. – № 4. – С. 3–8.

9. Барабанов, В. В. Задания компетентностной направленности на аттестационных заданиях по географии / В. В. Барабанов // Оценка качества образования. – 2008. – № 6. – С. 38–45.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 13.04.2015

Lutsyk N.S. Cartographical Competence as Basic Component of Geographical Competence of Pupils

The competence-based approach is one of the main directions of development of educational processes in the Republic of Belarus. In the course of its realization pupils get their key, all-subject and subject competences. The cartographical competence as the subject competence is a basic component of geographical competence of pupils and has been presented by a number of cartographical competences formed in the initial course of geography. The main components of the composed cartographical competence of pupils are cartographical knowledge, abilities, skills, experience of their application, both in standard, and in non-standard situations. The cartographical competence is shown in concrete situations of reality.

УДК 796.322:796.012.2

А.А. Палагин*преподаватель каф. спортивных дисциплин
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина***ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ
КОМПОНЕНТОВ «ТЕХНИКА – КООРДИНАЦИЯ» В СИСТЕМЕ
НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ПОДГОТОВКИ ГАНДБОЛИСТОВ 10–11 ЛЕТ**

В работе представлено экспериментальное обоснование методики развития компонентов технической и координационной подготовленности гандболистов 10–11 лет. По результатам исследований были выявлены существенные межгрупповые различия между обозначенными компонентами и проведен количественный анализ положительной динамики темпов приростов компонентов технической и координационной подготовленности участников эксперимента. Данное обстоятельство обусловлено эффективностью влияния различных подходов разработанной методики «техника – координация» при воздействии тренировочных средств сопряженного характера на компоненты технической и координационной подготовленности. Исходя из этого необходимо отметить, что гандболисты экспериментальной группы по своим показателям превосходят гандболистов контрольной группы в технической подготовленности по 9 параметрам, а в координационной подготовленности – по 4 параметрам.

Введение

Достижение высоких спортивных результатов в условиях возрастающей конкуренции требует постоянного совершенствования технико-тактического мастерства гандболистов. Развитие координационных способностей (КС) давно рассматривается как одно из перспективных направлений, позволяющих существенно повысить эффективность технико-тактических действий в гандболе.

Современный гандбол значительно интенсифицировался, что в конечном итоге усложняет процесс физической подготовки и вызывает необходимость реализации такой методики, которая позволила бы спортсмену не только иметь достаточно высокие показатели развития общих и специальных координационных способностей, но и обеспечивать способность к их реализации во взаимосвязи с техникой и тактикой игры и между отдельными игроками команды [1; 2; 5; 7; 15].

По мнению ряда авторов (Ю.А. Гусева, В.Я. Игнатъев, О.С. Голуб), высокий уровень развития координационных способностей в гандболе имеет большое значение для успешного освоения техники двигательных действий и формирования тактического мастерства. Основными задачами координационной подготовки в игровых видах спорта, по мнению В.И. Ляха и Е. Садовского [9; 10; 14], являются следующие:

1) систематическое овладение новыми двигательными действиями (обще- и специально подготовительными координационными упражнениями), совершенствование и адекватное применение их в вариативных условиях тренировки и соревнований;

2) развитие общих и специфически проявляемых КС: способностей к дифференцированию пространственных, силовых и временных параметров движений, приспособлению и перестроению двигательных действий, ориентированию, быстрому реагированию, ритму, равновесию, согласованию, а также способности к произвольному расслаблению мышц;

3) развитие психофизиологических функций (сенсорных, перцептивных, мнемических, интеллектуальных), связанных с развитием общих и специфических КС.

4) совершенствование вышеназванных КС в сочетании с развитием кондиционных (быстрота, скоростно-силовые, выносливость, гибкость) способностей.

Если отвечать на вопрос, как на практике решаются выше сформулированные задачи, то можно утверждать, что только первая задача более или менее успешно ре-

шается тренерами. Ибо они понимают, что постоянное увеличение и обновление запаса двигательных умений и навыков – один из основных путей повышения КС и одновременно технико-тактического мастерства. Что касается задач 2–4, то их решение, как показывает практика, не планируется тренерами или осуществляется ими на эмпирическом уровне. Как отмечалось, одна из причин этого – недостаток материалов в специальной и учебной литературе.

Техническая подготовленность гандболиста, умение владеть различными технико-тактическими приемами определяется во многом его способностями координировать свои движения и ориентироваться в пространстве. Исследования ряда авторов (О.С. Голуб, Ю.А. Гусев, В.Я. Игнатьев, И.В. Петрачева) показали, что при выполнении различных двигательных действий в гандболе решающую роль играют координационные способности. По мнению В.И. Ляха, развитие координационных способностей следует интегрировано осуществлять в ходе технической подготовки [10].

Анализ литературы дает основание утверждать, что в настоящее время испытывается дефицит научно-теоретических и методических публикаций по методике развития координационных способностей в аспекте технической подготовки юных гандболистов. Цель исследования – экспериментальное обоснование методики развития компонентов технической и координационной подготовленности гандболистов 10–11 лет.

Методы исследования

Исследование проводилось в ЦОР «Виктория» г. Брест и ДЮСШ г. Малорита. В исследовании принимали участие юные гандболисты групп начальной подготовки второго года обучения в возрасте 10–11 лет ($n = 32$) (экспериментальная группа (ЭГ): $n = 16$; контрольная группа (КГ): $n = 16$).

Для экспериментального обоснования методики повышения уровня физической и технико-тактической подготовленности средствами координационной тренировки (КТ) для экспериментальной группы (ЦОР «Виктория») была предложена методика сопряженности и вариативности построения занятий. Разработанная методика должна обеспечить оптимальный тренировочный эффект по принципу постепенного динамического повышения нагрузок разной координационной сложности, постоянной сменой очередности координационных упражнений, увеличением их количества, общего времени выполнения и степени интенсивности.

Проведение занятий в контрольной группе (ДЮСШ г. Малорита) осуществлялось по традиционным подходам, компонентами которых являлись известные средства и методы общей физической подготовки гандболистов, представленные в программе «Детско-юношеские спортивные школы по гандболу». Всего с каждой группой, участвующей в педагогическом эксперименте, проведено 60 тренировочных занятий в течение 5 месяцев.

В ходе исследования были использованы следующие методы: анализ и обобщение литературных источников; тестирование 30 исследуемых показателей:

а) уровня общей физической подготовки, который включает следующие тестовые задания: ускорение на 30 м, 36 м и 10 м (скоростные способности); прыжки на одной и двух ногах (правой, левой и на двух) (скоростно-силовые способности);

б) уровня координационных способностей, который включает 5 тестов: метание теннисного мяча на дальность из исходного ноги врозь (способность к баллистическим двигательным действиям на силу и дальность); метание теннисного мяча в цель (способность к метательным действиям на точность); челночный бег (3×10 м) (способность к приспособлению и перестроению двигательных действий); челночный бег (4×9 с предметом) (способность к согласованию) и бег змейкой 10 м в заданном ритме (способность к ритму);

в) уровня технико-тактической подготовки, который включает такие 4 тестовых задания: бег змейкой с ведением мяча; обводка стойки; броски по воротам из опорного положения с дистанции 6 м; передачи мяча в стену.

Полученные результаты были обработаны при помощи методов математической статистики с использованием современной компьютерной программы STATISTIKA 6.0. Методы математической статистики применялись для вычисления среднего арифметического (\bar{x}), дисперсии (σ^2), стандартного среднеквадратического отклонения (σ), средне-статистических ошибок (m), t-критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок. Темпы приростов исследуемых показателей рассчитывались по формуле С. Броди [11]:

$$W = \frac{100(V_2 - V_1)}{0,5(V_1 + V_2)} = \% ,$$

где W – темпы прироста, V_1 и V_2 – соответственно исходный и конечный результаты тестирования, 100 и 0,5 – константные величины.

Результаты исследования

Для обоснования эффективности экспериментальной методики проводился формирующий педагогический эксперимент. Результаты изменений в исследуемых показателях в процессе педагогического эксперимента рассматриваются в таблице 1.

Сравнительный анализ уровня развития показателей технической и координационной подготовленности между гандболистами ЭГ и КГ (таблица) позволил установить, что:

1) у гандболистов ЭГ после эксперимента были выявлены 9 статистически достоверных различий ($P < 0,05$ – $P < 0,01$) в технической подготовленности в сравнении с гандболистами КГ;

2) у гандболистов ЭГ после эксперимента были выявлены 4 статистически достоверных различия ($P < 0,05$) в координационной подготовленности в сравнении с гандболистами КГ.

По результатам исследований были выявлены существенные межгрупповые различия между обозначенными компонентами. Данное обстоятельство обусловлено эффективностью влияния различных подходов разработанной методики «техника – координация» при воздействии тренировочных средств сопряженного характера на компоненты технической и координационной подготовленности. Исходя из этого необходимо отметить, что гандболисты ЭГ по своим показателям превосходят гандболистов КГ. Полученные результаты сравнительного анализа подтверждаются другими исследованиями [3; 6–8; 14], по результатам которых также выявлено существенное улучшение технической и координационной подготовленности в экспериментальной группе в сравнении с контрольной.

Для выявления эффективности разработанной методики был проведен количественный анализ динамики компонентов технической и координационной подготовленности участников эксперимента. Анализ динамики общего темпа приростов показателей, характеризующих уровень развития технической и координационной подготовленности юных гандболистов ЭГ и КГ за весь период формирующего эксперимента (таблица), позволил констатировать, что:

1) у гандболистов ЭГ *после эксперимента* динамика темпов приростов имеет положительную тенденцию *по уровню общей физической подготовленности* (скоростные способности: 4,55–13,50% и скоростно-силовые способности: 4,9–7,8%); *по уровню координационной подготовленности* (способность к баллистическим двигательным действиям на силу и дальность: 10,67–22,40%, способность к метательным действиям на точ-

ность: 63,16%, способность к приспособлению и перестроению двигательных действий: 8,36–16,16%, способность к согласованию: 3,89% и способность к ритму: 22,96%); по уровню технической подготовленности: бег змейкой с ведением мяча (6,64%), обводка стойки (4,71–17,35%), броски по воротам из опорного положения с дистанции 6 метров (28,07–41,21%), передачи мяча в стену (27,87%).

2) у гандболистов КГ после эксперимента динамика темпов приростов имеет положительную тенденцию: по уровня общей физической подготовленности (скоростные способности: 2,79–3,9% и скоростно-силовые способности: 2,9–4,0%); по уровню координационной подготовленности (способность к баллистическим двигательным действиям на силу и дальность: 3,12–5,58%, способность к метательным действиям на точность: 37,04%, способность к приспособлению и перестроению двигательных действий: 2,39%, способность к согласованию: 1,81–4,89% и способность к ритму: 3,50%); по уровню технической подготовленности (бег змейкой с ведением мяча: 3,29–4,81%, обводка стойки: 1,81–1,89%, броски по воротам из опорного положения с дистанции 6 метров: 16,32%, передачи мяча в стену: 15,86%).

Таблица. – Динамика показателей, характеризующих компоненты технической и координационной подготовленности гандболистов ЭГ и КГ в процессе эксперимента

Содержание теста	Исследуемые показатели	Статистические параметры в процессе эксперимента						
		ЭГ		КГ		Достоверность различий ЭГ и КГ после эксперимента	Темпы прироста	
		Исходные данные	После эксперимента	Исходные данные	После эксперимента		ЭГ	КГ
		$x \pm m$					t/P	%
Бег 30 м (скоростные способности)	Время, с	5,78 ± 0,08	5,52 ± 0,08	5,53 ± 0,08	5,31 ± 0,09	2,07*	4,55	3,9
Челночный бег 3×10 м (КС)	Время, с	8,76 ± 0,12	8,06 ± 0,14	8,26 ± 0,13	8,04 ± 0,12	0,11	8,36	2,6
Разница между челночным бегом 3×10 м и бегом 30 м (КС)	Время, с	2,98 ± 0,08	2,54 ± 0,10	2,74 ± 0,12	2,70 ± 0,11	1,31	16,16	2,25
Челночный бег 4×9 м с преодолением препятствий (приспособление и перестроение действий)	Время, с	10,93 ± 0,18	10,52 ± 0,14	11,1 ± 0,13	10,90 ± 0,14	2,04*	3,89	2,39
Бег 36 м (скоростные способности)	Время, с	6,02 ± 0,05	5,80 ± 0,07	5,93 ± 0,10	5,81 ± 0,10	0,05	3,66	2,12
Разница между челночным бегом 4×9 м и бегом 36 м (КС)	Время, с	4,92 ± 0,17	4,71 ± 0,15	5,23 ± 0,13	5,09 ± 0,13	2,08*	4,18	2,70
Бег змейкой 10 м (скоростные способности)	Время, с	3,78 ± 0,09	3,00 ± 0,09	3,20 ± 0,08	3,13 ± 0,08	1,11	22,96	2,39

Продолжение таблицы

Бег 10 м (скоростные способности)	Время, с	$2,55 \pm 0,05$	$2,23 \pm 0,03$	$2,29 \pm 0,04$	$2,23 \pm 0,05$	0,06	13,50	2,79
Разница между бегом змейкой 10 м и ускорением 10 м (КС)	Время, с	$1,23 \pm 0,10$	$0,77 \pm 0,07$	$0,91 \pm 0,06$	$0,87 \pm 0,06$	1,34	45,61	5,39
Обводка стоек мячом ведущей рукой (технический прием ведения мяча)	Время, с	$8,98 \pm 0,12$	$8,40 \pm 0,08$	$8,83 \pm 0,14$	$8,67 \pm 0,14$	1,70	6,69	1,89
Обводка стоек мячом неведущей рукой (технический прием ведения мяча)	Время, с	$9,85 \pm 0,08$	$9,05 \pm 0,09$	$9,55 \pm 0,28$	$9,38 \pm 0,28$	1,11	8,40	1,81
Разница между обводкой ведущей и неведущей рукой (асимметрия)	Время, с	$0,87 \pm 0,12$	$0,65 \pm 0,10$	$0,72 \pm 0,17$	$0,67 \pm 0,18$	0,30	27,98	4,87
Обводка змейкой с мячом ведущей рукой (технический прием)	Время, с	$15,75 \pm 0,19$	$14,74 \pm 0,22$	$15,65 \pm 0,40$	$15,14 \pm 0,42$	0,85	6,64	3,29
Обводка змейкой с мячом неведущей рукой (технический прием)	Время, с	$17,16 \pm 0,37$	$15,92 \pm 0,27$	$16,97 \pm 0,53$	$16,38 \pm 0,58$	0,71	7,48	3,53
Ведение мяча по прямой (технический прием ведения мяча)	Время, с	$15,67 \pm 0,26$	$14,95 \pm 0,19$	$15,73 \pm 0,32$	$15,19 \pm 0,33$	0,62	4,71	3,50
Разница между обводкой змейкой ведущей/неведущей рукой (асимметрия)	Время, с	$1,41 \pm 0,28$	$1,19 \pm 0,15$	$1,32 \pm 0,24$	$1,24 \pm 0,29$	0,15	17,35	6,46
Метание мяча ведущей рукой на дальность (технический прием)	Расстояние, м	$17,25 \pm 0,40$	$19,19 \pm 0,33$	$17,58 \pm 0,29$	$18,13 \pm 0,28$	2,45*	10,67	3,12
Метание мяча неведущей рукой на дальность (технический прием)	Расстояние, м	$7,48 \pm 0,24$	$9,37 \pm 0,23$	$7,94 \pm 0,22$	$8,40 \pm 0,23$	2,99**	22,40	5,58

Окончание таблицы

Разница между метанием ведущей/неведущей рукой на дальность (асимметрия)	Расстояние, м	9,77 ± 0,39	9,83 ± 0,35	9,63 ± 0,33	9,73 ± 0,31	0,20	0,57	1,03
Метание мяча ведущей рукой в цель (технический прием)	Количество попаданий	2,44 ± 0,24	4,69 ± 0,27	2,75 ± 0,21	4,00 ± 0,24	2,14*	63,16	37,04
Метание мяча ведущей рукой в цель	Точность, %	24,38 ± 2,41	46,88 ± 2,70	27,50 ± 2,14	40,00 ± 2,42	2,09*	63,16	37,04
Броски мяча в ворота (технический прием)	Количество	6,13 ± 0,29	8,13 ± 0,22	6,00 ± 0,22	7,06 ± 0,19	3,62***	28,07	16,27
Реализация бросков мяча в ворота	Точность, %	50,94 ± 2,38	67,75 ± 1,86	49,94 ± 1,83	58,81 ± 1,65	3,60***	28,33	16,32
Броски мяча в ворота с закрытыми глазами (технический прием)	Количество попаданий	3,75 ± 0,25	5,69 ± 0,24	4,00 ± 0,30	4,81 ± 0,21	2,77**	41,06	18,44
Реализация бросков мяча в ворота с закрытыми глазами	Точность, %	31,19 ± 2,06	47,38 ± 1,95	33,31 ± 2,52	40,06 ± 1,78	2,76**	41,21	18,40
Разница между бросками с открытыми/закрытыми глазами в ворота (способность к ориентированию в пространстве)	Количество попаданий	2,38 ± 0,31	2,44 ± 0,26	2,00 ± 0,37	2,25 ± 0,31	0,47	2,60	11,76
Передача мяча в цель (целевая точность)	Количество	11,00 ± 0,56	14,56 ± 0,50	11,25 ± 0,54	13,19 ± 0,53	2,06*	27,87	15,86
Прыжки (скоростно-силовые способности), см	на левой ноге	9,41 ± 0,23	9,86 ± 0,20	8,58 ± 0,23	8,72 ± 0,22	2,53*	7,2	3,6
	на правой ноге	9,21 ± 0,36	9,34 ± 0,31	8,83 ± 0,27	8,94 ± 0,24	0,84	8,3	4,0
	с двух ног	1,53 ± 0,03	1,65 ± 0,03	1,48 ± 0,02	1,56 ± 0,02	1,67	4,9	2,9

Примечание:

* – статистически достоверные различия на уровне значимости $p < 0,05 - t = 2,04$;** – статистически достоверные различия на уровне значимости $p < 0,01 - t = 2,75$;*** – статистически достоверные различия на уровне значимости $p < 0,001 - t = 3,60$.

Заключение

1. Современный гандбол справедливо предъявляет повышенные требования к физическим качествам, особенно к координации, от которой зависит умение мгновенно принимать решения, часто единственно правильные в конкретной игровой ситуации, точно их выполнять или перестраивать свои действия (атакующие акценты команды) в связи с меняющейся обстановкой. Таким образом, в качестве одного из факторов, лимитирующих уровень подготовленности гандболистов в целом, отмечается технико-координационная подготовленность. При этом отставание в технике игры от лучших зарубежных спортсменов намечается, по-видимому, уже на начальных этапах подготовки. Поэтому требует разработки проблема взаимосвязи содержания учебно-тренировочного процесса со спецификой деятельности юных гандболистов, которая в широком возрастном диапазоне не исследовалась, а также учета возрастной динамики координационных способностей в качестве доминантных характеристик, обеспечивающих адекватный современным требованиям уровень технической подготовленности.

2. Сравнительный анализ уровня развития показателей технической и координационной подготовленности гандболистов ЭГ и КГ позволил установить, что у гандболистов ЭГ после эксперимента были выявлены 9 статистически достоверных различий ($P < 0,05 - P < 0,01$) в технической подготовленности в сравнении с гандболистами КГ, а в координационной подготовленности были выявлены 4 статистически достоверных различия ($P < 0,05$).

3. Обобщая экспериментальное исследование, следует отметить, что выявленные в ходе сравнительного анализа существенные внутригрупповые различия и скачкообразная динамика темпов приростов исследуемых показателей технической и координационной подготовленности юных гандболистов ЭГ и КГ имеют положительную тенденцию после эксперимента. Это обусловлено, во-первых, индивидуально-возрастными особенностями развития юных гандболистов (значительное раскрытие резервных возможностей в 10–11 лет); во-вторых, применением разработанной методики «техника – координация» с разноуровневым распределением тренировочных средств сопряженного характера на начальном этапе подготовки гандболистов, что подтверждается положительной динамикой темпов приростов показателей исследуемых компонентов (по ряду параметров в ЭГ были зафиксированы более высокие значения скачкообразного характера в сравнении с более низкими положительными сдвигами исследуемых показателей в КГ).

Таким образом, анализ результатов показал, что у испытуемых экспериментальной группы произошло улучшение результатов во всех видах контрольных испытаний. Вышеизложенное дает нам основание рекомендовать использовать в тренировке юных гандболистов комплекс разработанных нами упражнений, направленных на развитие специальных координационных способностей, высокий уровень которых так необходим для успешного освоения техники двигательных действий и формирования тактического мастерства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верхошанский, Ю. В. Основы специальной физической подготовленности спортсменов / Ю. В. Верхошанский. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 331 с.
2. Голуб, О. С. Подготовка юных гандболистов : учеб. пособие / О. С. Голуб, Г. Бутчек, А. Г. Мовсесов ; под ред. А. И. Бондаря. – Минск : Полымя, 1994. – 77 с.
3. Гусев, Ю. А. Методика формирования координационных способностей у юных гандболистов на основе моделирования условий соревновательной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Гусев. – Волгоград, 2003. – 156 с.

4. Игнатъева, В. Я. Гандбол : учеб. пособие для ин-тов физ. культуры / В. Я. Игнатъева. – М. : Фис, 1983. – 200 с.
5. Игнатъева, В. Я. Гандбол. Сер. «Азбука спорта» / В. Я. Игнатъева. – М. : Физкультура и спорт, 2001. – 192 с.
6. Игнатъева, В. Я. Требования к физической подготовленности гандболистов / В. Я. Игнатъева, Л. В. Колупаева // Культура физическая и здоровье – 2013. – № 5 (47). – С. 41–46.
7. Камис, А. Контроль физической подготовленности гандболистов различного игрового амплуа в учебно-тренировочных группах ДЮСШ : дис. ... канд. пед. наук / А. Камис. – М., 1999. – 513 с.
8. Карпеев, А. Г. Двигательная координация человека в спортивных упражнениях баллистического типа : монография / А. Г. Карпеев. – Омск, 1998. – 324 с.
9. Лях, В. И. Координационно-двигательное совершенствование в физическом воспитании и спорте: история, теория, экспериментальные исследования / В. И. Лях // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 11. – С. 16–23.
10. Лях, В. И. О концепциях, задачах, месте и основных положениях координационной подготовки в спорте / В. И. Лях, Е. Садовский // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 5. – С. 40–47.
11. Начинская, С. В. Основы спортивной статистики : учеб. пособие / С. В. Начинская. – Киев : Вища школа, 1987. – 190 с.
12. Никитушкин, В. Г. Методы отбора в игровые виды спорта / В. Г. Никитушкин, В. П. Губа – М. : ИКА, 1998. – 285 с.
13. Петрачева, И. В. Взаимосвязь показателей физической подготовленности и скорости вылета мяча в бросках гандболистов на учебно-тренировочном этапе многолетней тренировки / И. В. Петрачева // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 3. – С. 74–77.
14. Ратов, И. П. Двигательные возможности человека / И. П. Ратов. – Минск, 1994. – 121 с.
15. Садовский, Е. Основы тренировки координационных способностей в восточных единоборствах / Е. Садовский. – Бяла Подляска, 2003. – 384 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 14.10.2014

Palagin A.A. Experimental Substantiation of Development Methodology of «Technique-Coordination» Components at the Initial Stage of Preparation of Young Handball Players of 10–11 Years of Age

The paper presents an experimental study of techniques and technical components of the coordination preparedness of young handball players of 10–11 years. According to the research there were significant between-group differences between the marked components and quantitative analysis of the positive dynamics of growth rates of the components of technical and coordination of preparedness participants in the experiment. This is explained by the influence of the efficiency of different approaches developed technique «technique-coordination» under the action of the dual nature of the training facilities for technical components and coordination of preparedness. On this basis, it should be noted that the handball EG whose performance is superior to the Handball KG in technical readiness to 9 parameters, and coordination of preparedness for the 4 parameters.

А.М. Колышко

*канд. психол. наук, доц., зав. каф. общей и социальной психологии
Гродненского государственного университета имени Я. Купалы*

УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КРИТЕРИИ АНАЛИЗА

В статье представлены результаты анализа места и роли учебника в современной системе психологического образования, образовательного смысла чтения современными студентами-психологами учебного текста. Обосновывается, что современное вузовское образование незаслуженно игнорирует роль структурных характеристик текста как одного из аспектов взаимодействия учебного текста и студента. Определены критерии изучения образовательной ценности конкретного учебного текста как образа описания психологических фактов, интерпретации и критики психологических идей. В качестве важнейших критериев оценки образовательной ценности учебного текста определяются язык изложения информации, степень системности и полнота описания научных фактов и концепций, потенциальная смысловая избыточность или недостаточность изложенной в учебнике информации.

В основу исследования легло представление о том, что полноценное изучение учебного текста возможно на пересечении точек зрения автора текста и его читателя. Еще одним неотъемлемым направлением анализа выступают структурные признаки текста, воспринимаемые читателем как его сигналы. Пересечение этих трех направлений, вслед за Ю.М. Лотманом [1, с. 103], нами рассматривается в качестве необходимого континуума анализа любого (в том числе и учебного) текста по психологии. Учебный текст при этом закономерно рассматривать как нечто производное, вторичное по отношению к такой единице, как текст, точнее – как вариант к инварианту [2, с. 55]. Вместе с тем хотелось бы обратить особое внимание на два аспекта изучения учебного текста, которые современными исследователями, по нашему мнению, незаслуженно игнорируются.

Во-первых, чтение любого текста (включая ученый), не является нейтральным по отношению к его читателю, к формированию его идентичности и профессиональной картины мира даже в том случае, если он считает чтение скучным, а сам текст квалифицирует как «глупый» или «непонятный», «сложный для чтения» и отказывается от дальнейшей работы с ним [3, с. 187–188]. Любой учебник формирует того или иного читателя, что естественным образом вытекает из осознанно или неосознанно заложенной в нем концепции читателя [4]. Известный российский ученый В.В. Биbihин писал, что «мысль весит ровно столько, сколько весит ...слово. Причем сорное или пустое слово не flatus vocis, не пустое сотрясение воздуха. Оно по-разному, большей частью через беззащитные молодые умы, разрушает мир» [5, с. 7].

Во-вторых, эффект чтения, образовательная ценность учебного текста по психологии существенно зависит от его структуры (способа изложения, структурирования). Текст, по большому счету, и выступает по отношению к читателю в качестве определенной структуры, упаковки мыслей его автора [1]. Структурные характеристики учебного текста выступают в роли своеобразного основания для его использования в качестве порождения образовательной ситуации. Так, пластилин по своей структуре органичен для того, чтобы из него делали предметы различной формы. В то время как сталь весьма устойчива к изменению собственной конфигурации. Вместе с тем при наличии необходимых условий (температурного режима, давления и т.д.) из стали можно получить самые разные предметы. Необходимо отметить, что в контексте образовательного процесса такого рода работа с учебником является весьма специфичной: в ней задействуются сложные способы профессионального мышления и целая система углублен-

ных навыков работы с текстом. Такое чтение, т.е. интерпретация и критика учебника, практически исключены из современного психологического образования, которое выстроено на прямо не заявленной позиции о том, что студент должен всецело доверять учебнику, а не интерпретировать его или критиковать.

Такая позиция оппонирует взглядам некоторых идеологов создания учебника нового поколения о том, что главным является «не сам текст, а та работа, которая может быть с этим текстом проделана» [6, с. 3], или о том, что «характер учебных действий определяется типами заданий, предлагаемых в учебнике» [7, с. 68]. По нашему мнению, образовательная деятельность, которая может быть естественным (органичным) образом проделана с учебным текстом, непосредственно обусловлена именно характером структурирования данного текста, способом изложения в нем информации. В то время как образовательные действия, которые не вытекают органично из семиотического пространства учебного текста, требуют опоры на «сверхкомпетентность» читателя по отношению к этому тексту. В данном случае читатель как бы «из самого себя» выстраивает образовательную ситуацию: учебник при этом «не учит», т.е. не участвует в порождении образовательной ситуации.

Задачей исследования выступило стремление автора ответить на вопрос об образовательной цели чтения современным студентом-психологом учебного текста, т.е. для чего студент-психолог может читать существующие учебники? Каковы критерии анализа учебного текста, позволяющие вскрыть его образовательную ценность? Необходимо отметить, что данные вопросы задаются на фоне все более часто встречающихся суждений о потере учебником всякой образовательной ценности, его ненужности, потребности создания учебника нового типа, создание концепции современного читателя. Как метко отмечает один из разработчиков «учебника нового поколения», «традиционно работа над учебными текстами сводится к прочтению, запоминанию, пересказу и ответам на вопросы» [6, с. 1], что совершенно не соответствует запросам современного вузовского образования. Поиск ответа на данный вопрос, по нашему мнению, лежит не столько в области содержания и доступности предлагаемой автором учебника «новой» информации, сколько в области возможных форм взаимодействия читателя с текстом. Учебник уже давно перестал быть для студента основным источником информации. Сегодня Интернет способен представить студенту намного более вариативные по объемам и современные по своему содержанию сведения.

Обратимся к наиболее традиционным для современного образования представлениям о цели чтения учебного текста. В качестве исходной цели учебника чаще всего определяется весьма неоднозначная для понимания его предназначенность передавать обучаемому основные, фундаментальные знания по учебному предмету [8; 9]. Учебнику наряду с этим приписывается роль источника информации, средства обучения [7; 9] и обеспечения учения и преподавания [10]. Чтение учебного текста также может служить основанием для развития духовных способностей студента, формировать у него умения учиться по книгам, выступает источником самообразования [7, с. 68; 11, с. 274]. Невольно возникает вопрос: какие требования предъявляются методистами современного образования к учебному тексту, чтобы он смог реализовать такие весьма глобальные цели. Анализ существующих исследований показывает, что к учебнику чаще всего предъявляются следующие требования: научность, доступность и наглядность излагаемой в нем информации [12, с. 70], системное изложение учебного материала [9; 10; 13]. Проведенный анализ показывает, что за учебником закрепляется функция «передачи» студенту особого рода информации, знакомство с которой позволяет ему освоить основы, фундамент определенной области психологического знания, является источником развития его духовного мира, учит (или вдохновляет) самообразовываться.

Изучение целей использования учебника в современном вузовском образовании предполагает описание возможного множества таких целей. Как известно, любой

текст (в том числе и учебный текст по психологии) реализует определенную коммуникативную интенцию (намерение, задачу), имеет коммуникативную направленность [14]. Коммуникативная интенция – это своего рода задача, которую текст ставит перед читателем. При этом данная задача не обязательно сформулирована автором текста, она органично вытекает из содержания и структуры учебника и чаще всего требует для ее осознания специальных усилий со стороны читателя. В современной науке существуют различные подходы к определению тезауруса коммуникативных интенций текста. Так, по мнению М.А. Гвенцадзе, учебный текст может: 1) описывать (сообщить или констатировать); 2) объяснять (сравнить, резюмировать, обобщать); 3) аргументировать (обосновывать, доказывать, опровергать, разоблачать); 4) инструктировать (предписывать) [15]. Н.С. Болотнова классифицирует тексты в коммуникативно-деятельностном аспекте с точки зрения их информативности, структурности, типа смыслового развертывания, интегративности и регулятивности [16]. Анализ существующих подходов к классификации коммуникативных интенций текста позволяет, вслед за Р.Е. Скоулзом, говорить о таких наиболее обобщенных задачах, как описание (чтение), интерпретация и критика [17, с. 21]. Реализуя каждую из названных задач чтения, студент приобретает специфические и вместе с тем важные для становления его профессиональной идентичности новообразования. Он не только приобретает новую научную информацию, но вместе с этим и культуру описания психологической реальности, ее презентации, осмысления и критики.

Обратимся к критериям изучения образовательной ценности учебного текста как описания психологических фактов. В современной науке представлены два понятия, отражающие особенности анализируемого нами способа предъявления учебной информации: «описание» и «повествование». К описывающим текстам относятся те, в которых перечисляются предметы, их признаки, одновременно существующие явления или действия [18, с. 235]. В то время как повествование – это текст, в котором перечисляются действия или события во временной последовательности [18, с. 264]. Н.С. Валгина выделяет по особенностям формы речи и способа изложения информации констатирующий тип текста [19]. Функциональная сущность текста как описания достаточно четко раскрыта Д.И. Изаренковым, который указывает на особый, информативно-констатирующий тип текста, когда сообщаемая информация вполне очевидная, изложение ведется в форме констатации фактов и не требует последующего доказательства, толкования, разъяснения [20, с. 33]. Данный способ изложения информации предлагает студенту чтение с целью получения «в сжатой форме новой информации» или для получения общего представления об изучаемом предмете. В качестве информации выступает «сообщение, осведомление о положении дел, сведения о чем-либо, передаваемом», что уменьшает, снимает неопределенность в результате получения сообщения [21, с. 222]. При работе с таким текстом студент получают информацию в готовом виде [6, с. 4]. Чтение текста при этом предполагает понимание текста «в пределах самого текста», декодирование авторских высказываний. Такая коммуникативная установка требует от студента понять написанное, запомнить его и в дальнейшем повторить (пересказать) как можно ближе к оригиналу. Его образовательная активность сведена к минимуму. Например, при обращении к учебнику как к источнику информации неуместным является вопрос о том, почему автор предъявляет одну информацию и опускает другую, зачем он предлагает ее читателю таким, а не иным образом. Исходя из ранее предложенного представления о том, что на читателя оказывает влияние не столько то содержание, которое он осваивает, сколько тот способ описания, с которым он соприкасается при работе с учебником, анализу могут быть подвергнуты следующие его характеристики: язык изложения информации и способ описания научных фактов.

Анализ языка учебника предполагает определение критериев его анализа. Ученые в основном обнаруживают жесткие высказывания в адрес современного, в том чис-

ле и научного, языка. Так, П.К. Фейерабенд отмечает его «порчу». И. Эренбург писал, что «слова ...стали беднее по своему содержанию, они превратились в плоские и пустые формулы [22, с. 84]. В.В. Биbihин приписывает современному слову способность к «пустому сотрясению воздуха» [5, с. 7]. Наиболее значимыми критериями анализа языка в контексте предъявления студенту научной информации, по нашему мнению, являются его научность и универсальность. Под научностью предъявления в учебнике информации мы понимаем использование автором при описании психологических фактов системы научных понятий отдельной психологической традиции. В то время как под универсальностью языка учебника нами рассматривается стремление автора «подняться» над конкретно-научным понятийным аппаратом и предъявить научную информацию, используя универсальные категории, которые органично интегрируют в себе все существующие психологические знания.

Другим направлением универсализации учебного текста выступает изложение в нем информации на популярном языке, понятном «любому» читателю. Популярный язык описания психологических фактов выстроен на повседневных понятиях, обращен к житейскому опыту читателя. Несмотря на игнорирование научной традиции, он органичен для того читателя, который занимает вненаучную позицию. Популярное изложение научной информации, по мнению автора учебника, может выступить некоторым «гарантом» адекватности понимания излагаемого им учебного сообщения. Как известно, высокая адекватность восприятия передаваемого сообщения предполагает «искусственно-упрощенных коммуникантов» со строго ограниченным объемом памяти и полным вычеркиванием из семиотической личности ее культурного багажа [1, с. 158]. В условиях полифонии, противоречивости современного психологического знания популярный способ его предъявления действительно может нивелировать противоречивость современного психологического знания и «неопытность» студента начальных курсов обучения.

Стремление авторов учебников к изложению научной информации на «универсальном языке» обусловлено, по нашему мнению, состоянием современной психологии: полифонией и коммерциализацией психологического знания. Если в учебном тексте должны быть изложены различные психологические системы, концепции, то между ними должны быть какие-то связки. Для этого необходим особый язык по отношению к отдельным системам и концепциям – метаязык [23, с. 14; 24, с. 242], включающий в себя средства, позволяющие работать с различными психологическими концепциями, идеями. Вместе с тем, по нашему мнению, в современной психологии отсутствует единый универсальный, строго научный язык, способный описать (на который можно перевести) все психологические идеи. Если бы такой язык существовал, то была бы и психологическая школа, способная органично, т.е. естественным образом, интегрировать все существующие в психологии подходы, а постановка вопроса об острой необходимости их интеграции [25] являлась бы неуместной. В данной связи исследование закономерно должно быть обращено к тому, насколько научно, научно-популярно или популярно представлена информация в тексте, насколько текст един в своем понятийном исполнении, чередуется ли в нем научный или популярный способы изложения информации, понятийный аппарат различных психологических школ.

Учебный текст по психологии в идеале должен обладать такими характеристиками, как связность и целостность [19, с. 26–32]. По отношению к читателю он выступает некоторым структурным целым, системным образованием, имеющим соответствующее структурное строение. Причем целое – это нечто другое, нежели сумма частей; целое всегда имеет целеустановку, функциональное назначение, обладает авторской модальностью и определенной структурой, а части целого выполняют свои незаменимые роли в этой структуре. При этом важнейшим показателем связности и целостности учебного текста является наличие в нем семиотической модели описываемой реальнос-

ти. Из такого понимания учебного текста вытекает представление о том, что психологическое явление можно адекватно описать лишь как единое, целостное образование, а не как последовательность фрагментарных сообщений. Такая организация учебника приводит к тому, что элементы этих структур нельзя убрать без ущерба для понимания смысла всего сообщения [19, с. 71]. В то время как освоенное студентом знание, в котором отсутствует внутренняя целостность, «быстро забывается, а если и оседает в памяти, то плохо помогает в конкретной практической деятельности» [26, с. 108]. Следовательно, одним из важнейших критериев анализа способа изложения в учебнике информации является степень системности и полнота описанных в нем психологических фактов. Степень системности и полнота описания для студента, как правило, выступает неотъемлемым условием формирования полноценной профессиональной картины мира. Необходимо отметить, что исследования конца прошлого века указывают на то, что в учебной литературе курс психологии «предстает как набор более или менее связанных между собою тем, а не единая система» [26, с. 108].

В отличие от описания научных фактов представленная в учебном тексте коммуникативная интенция на интерпретацию или критику ориентирует студента к осознанному, активному чтению [17, с. 21]. Активное чтение предполагает включенность студента в действие, его инициативность, настойчивость в осмыслении. Оно противопоставляется нами, вслед за А.П. Алексеевым, склонности студента к принятию результатов мыслительной деятельности других людей без проверки этих результатов и постановки вопроса об их истинном значении, его готовности прекращать чтение при первых трудностях из-за потери интереса [24, с. 250]. В современной науке для учебного текста с такими коммуникативными интенциями чаще всего используется понятие «текст-рассуждение», в котором представляются обоснование и подтверждение излагаемых мыслей, объяснение, доказательство, раскрывается содержание используемых понятий. При этом информационное сообщение рассматривается как незавершенное, открытое диалогу. И.С. Якиманская, характеризуя данный тип сообщения, указывает на его существенный развивающий потенциал [12, с. 34].

Оценка интерпретационного потенциала учебного текста, по нашему мнению, вытекает из того, что интерпретация студентом текста предполагает производство нового текста, в котором смысл предыдущего текста выражается более ясно, но при этом остается неизменным [24, с. 230]. Интерпретация при этом нами рассматривается как придание смысла учебному тексту (сообщению). От студента требуется, чтобы его «смысл, приписываемый отдельным словам, должен согласовываться с содержанием текста в целом, а интерпретация текста находилась в соответствии с другими текстами того же автора, с его биографическими данными, с событиями общественной и культурной жизни его эпохи» [27, с. 52–53]. Основанием для интерпретации при этом может выступить некоторый избыток значения в учебном тексте или небольшой дефицит знания у читателя [17, с. 22]. Интерпретация предполагает выявление студентом ценностей, на основании которых строится позиция автора текста. Критичное мышление студента предполагает открытость новым идеям и взглядам, способность поддерживать собственные суждения обоснованными и доказательными, обсуждать свои взгляды. При помощи критики студент через оппозицию способен обнаружить свою принадлежность к профессиональной или научной общности (критика всегда осуществляется от имени группы) [17, с. 24]. Основанием для критической позиции студента выступает дефицит значения в учебном тексте и его избыток у читателя [17, с. 23]. Таким образом, важнейшим критерием оценки учебного текста является оценка потенциальной смысловой избыточности или недостаточности заключенной в нем информации как по своему содержанию, так и по способу изложения.

Прояснение возможного направления изучения потенциальной смысловой избыточности или недостаточности учебного текста возможно благодаря обращению к опи-

санной Н.А. Ейст логике взаимодействия текста и читателя (студента). Так, при чтении учебного текста происходит сближение двух смысловых сфер: с одной стороны, актуальных, которые есть в личностном опыте студента смыслов, с другой – потенциальных смыслов, имеющих в тестовом сообщении. Расстояние между уровнем актуальных и уровнем потенциальных смыслов может быть охарактеризовано следующим образом. Во-первых, расстояния между данными уровнями смыслов отсутствуют, они совпадают друг с другом. Во-вторых, существует значительная межуровневое расстояние. При этом смысловой контакт отсутствует. В первом случае потенциальные смыслы остаются нераскрытыми, потому что субъективному опыту в этом нет необходимости, во втором случае они остаются «в плену знаков» (Н.А. Бердяев), поскольку субъективному опыту до них не «докопаться». На языке теории текстов в первом случае мы имеем текст с избыточной, а во втором – с недостаточной смысловой информацией [28, с. 125].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что важнейшими критериями оценки образовательной ценности учебного текста выступают: язык изложения информации (насколько научно, научно-популярно или популярно представлена информация в учебном тексте, насколько этот текст един в своем понятийном исполнении, чередуется ли в нем научный или популярный способы изложения информации, понятийный аппарат различных психологических школ), способ описания научных фактов (степень системности и полнота описания), потенциальная смысловая избыточность или недостаточность заключенной в учебнике информации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПБ, 2000. – 704 с.
2. Изаренков, Д. И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 3. – С. 55–62.
3. Колышко, А. М. Формирование профессиональной идентичности студентов в контексте его работы с научным текстом / А. М. Колышко // Дискурс университета : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 2010–2011 / Белорус. гос. ун-т, Центр проблем развития образования БГУ ; под ред. А. А. Полонникова. – Минск : Изд-во БГУ, 2011. – С. 181–195.
4. Аскарова, В. Я. «Концепция читателя» как научное понятие / В. Я. Аскарова // Библиотекосведение. – 2005. – № 2. – С. 52–58.
5. Бибихин, В. В. Язык философии / В. В. Бибихин. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 416 с.
6. Грушевский, С. С. Модель учебника нового поколения (технологического) как методическая основа создания электронных обучающих систем и интернет-поддержки обучения педагогов [Электронный ресурс] / С. С. Грушевский, А. И. Архипова // Научный журнал КубГАУ, 2012. – № 83 (09). – С. 1–22. – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2012/09/pdf/50.pdf>. – Дата доступа: 16.10.2014.
7. Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника (круглый стол) // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 66–86.
8. Григорьев, С. Г. Методико-технологические основы создания электронных средств обучения / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун, С. И. Макаров. – Самара : Изд-во Самар. гос. экон. акад., 2002. – 110 с.
9. Овчинникова, Е. Н. К определению терминов «учебник» и «учебное пособие» [Электронный ресурс] / Е. Н. Овчинникова // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 5. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2012/05/1189>. – Дата доступа: 13.12.2014.
10. Смирнов, В. И. Учебная книга в системе дидактических средств / В. И. Смирнова // Университет. книга. – 2001. – № 10. – С. 16–26.

11. Цетлин, В. С. Проблема учебника в зарубежной дидактике / В. С. Цетлин // Справоч. материалы для создателей учеб. книг. – М. : Просвещение, 1991. – С. 269–304.
12. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
13. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
14. Шагдарова, Н. К. Лингводидактическая типология научных текстов при обучении языку профессионального общения [Электронный ресурс] / Н. К. Шагдарова. – Режим доступа: <http://mng.rs.gov.ru/sites/mng.rs.gov.ru/files/article.pdf>. – Дата доступа: 26.01.2015.
15. Гвенцадзе, М. А. Коммуникативная лингвистика и типология текста / М. А. Гвенцадзе. – Тбилиси : Изд-во Тбилис. ун-та, 1986. – 324 с.
16. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста / Н. С. Болотнова. – М. : Флинта ; Наука, 2009. – 520 с.
17. Scholes, R. E. Textual power / R. E. Scholes. – London : Yale University Press, 1985. – 176 s.
18. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – Назрань : Пилигрим, 2010. – 486 с.
19. Валгина, Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 280 с.
20. Борисова, Л. К. Метатемный подход к описанию и систематизации специальных текстов в учебных целях / Л. К. Борисова // Язык профессионального общения и лингвистические исследования : сб. ст. междунар. науч.-практ. семинара / Белгород. гос. ун-т ; отв. ред.: Т. В. Самосенкова, Л. Г. Петрова. – Белгород, 2012. – С. 30–35.
21. Урсул, А. Д. Информация / А. Д. Урсул // Философский энциклопедический словарь ; ред. кол.: С. С. Аверинцев [и др.]. – М. : Совет. энцикл., 1989. – С. 222.
22. Фейерабенд, П. К. Прощай, разум / П. К. Фейерабенд. – М. : АСТ ; Астрель, 2010. – 477 с.
23. Автономова, Н. С. Заметки о философском языке: традиции, проблемы, перспективы / Н. С. Автономова // Вопросы философии, 1999. – № 11. – С. 13–28.
24. Алексеев, А. П. Философский текст: идеи, аргументация, образы / А. П. Алексеев. – М. : Прогресс-Традиции, 2006. – 328 с.
25. Мазиллов, В. А. Интеграция психологического знания: методологические проблемы / В. А. Мазиллов. – Ярославль : МАПН, 2008. – 122 с.
26. Коптева, Н. В. О структуре учебника по психологии / Н. В. Коптева // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 106–111.
27. Никифоров, А. Л. Семантическая концепция понимания / А. Л. Никифоров // Объяснение и понимание в научном познании. – М. : Изд-во Ин-та филос. АН СССР, 1983, – С. 43–64.
28. Ейст, Н. А. Интроспекция как метод инициации смыслообразования в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Ейст. – Новочеркасск, 2009. – 176 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 12.02.2015

Kolyshko A.M. Educational Text in the System of Modern Psychological Education: the Criteria of Analysis

The article deals with the analysis of textbook place and role in the system of psychological education, the meaning of educational text reading by modern psychology students. It has been proved that higher learning education ignores wrongly the role of structural characteristics of the text as one of the aspects of student and educational text interaction. The criteria of educational text value have been detected which are the language of information, the level of system and the completeness of scientific facts and concepts description, potential semantic superfluity or lack of text information.

УДК 159.937

А.В. Северин

преподаватель каф. психологии

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМА
ПЕРЦЕПТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ «ГЛАЗОРУКА» У ПОДРОСТКОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМИ ПРЕДМЕТОВ С ВАРИАТИВНОЙ ФОРМОЙ**

В статье представлено описание механизма перцептивного действия с предметами вариативной формы. Был проведен эксперимент, основной целью которого выступала проверка модели механизма перцептивного действия с предметом вариативной формы, правомерность включения в нее того или иного звена. В качестве стимульного материала использовались наборы предметов с вариативной формой. В ходе эксперимента с каждой из четырех групп подростков осуществлялась по-разному блокировка того или иного звена механизма перцептивного действия. Автором установлено, что при блокировке зрительного и тактильного звена модели перцептивного действия нарушается работа механизма перцептивного действия «глазорука», значительно снижается точность перцептивных действий подростков с предметом вариативной формы.

Введение

«Предметы с вариативной формой – это особый класс предметов, которым присуща вариативность формы: мягкость, упругость, пластичность (например, тело человека, мяч, пружина, ветка дерева и др.). От усилия мышц руки человека при перцептивных воздействиях на него они меняют свою форму в зрительно заметной человеку степени. При этом изменение формы, свойственное физической природе такого объекта, идет в масштабах, не разрушающих объект и его функциональное предназначение» [1].

При восприятии предметов, обладающих вариативной формой (ветка дерева, мяч, тело человека, туловище животного и др.), в коре головного мозга активируются специальные нейроны-детекторы, которые кодируют признаки изучаемого предмета [2]. Графически это можно представить в виде точек, расположенных на поверхности трехмерного пространства. Каждая точка на такой гиперсфере характеризует в виде числа какой-то один признак предмета и представляет собой субъективный признак стимула, анализируя который можно построить субъективную шкалу, по которой человек оценивал предмет с вариативной формой.

Согласно Н.Л. Мориной, при изучении вариативных предметов приоритетное значение имеет шкала упругости предметов [3]. Субъективные оценки человека по данной шкале дают информацию о степени изменяемости или вариативности предмета, которую можно представить в виде матрицы субъективных различий. При этом в восприятии вариативности формы предмета активное участие принимает не только рука, но и зрение. Именно зрительный анализатор в синхронности с перцептивными движениями руки помогает запоминать вариативность [4]. Показатели по шкале упругости дают исследователю дополнительную информацию о степени изменяемости или вариативности предмета. Однако при изучении предметов с жесткой или инвариантной формой (таких как кирпич, камень, ламинат, стол и пр.) измерение упругости может быть затруднено ввиду того, что предметы в достаточно небольшой степени отличаются по степени упругости (например, камень). Было выяснено, что имеется различие при восприятии предметов вариативной формы по критериям: размер, форма, упругость ($F_{эмп} = 49,7$ при $p \leq 0,05$). Для вариативных предметов наиболее представлена шкала упругости, формирующаяся именно для оценки предметов с вариативной формой [5].

Исследования перцептивных действий подростков, которые они совершают с предметами вариативной формы [5–8] показали, что при восприятии предметов с ва-

риативной формой важную роль играют зрительный и тактильный анализаторы, точнее их совместная координированная работа. При этом участие зрения в координации работы с рукой является определяющим. Зрение «подмечает» те изменения формы предмета, которые происходят после совершения рукой перцептивного воздействия на предмет, а затем корректирует последующие действия с этим предметом.

Теоретический анализ научных источников и результаты исследований перцептивных действий дали нам основание выдвинуть предположение, что существует специальный механизм перцептивного действия «глазорука», который используется при изучении предметов с вариативной формой. Данный механизм представляет собой скоординированную работу движений глаза и руки при оценке различий между предметами с вариативной формой. Благодаря такой координации обнаруживается дополнительная информация для сравнения статики и динамики формы предметов и более точно оцениваются эти различия по шкале упругости. С учетом этого была разработана модель перцептивного действия с предметом вариативной формы [8], которая объясняет работу механизма «глазорука». Данная модель состоит из следующих звеньев: звена зрительного контроля «глаз» (фокус внимания при зрительном восприятии), звена моторного воздействия «рука» (автономное воздействие собственной рукой при тактильном восприятии) и звена координации их работы. Предложенная модель отличается от модели перцептивного действия А.В. Запорожца, согласно которой при изучении предметов с жесткой формой важное значение имеют тактильные воздействия руки, а зрение играет второстепенную роль.

Организация исследования

Для эмпирической проверки работы данного механизма перцептивного действия при восприятии подростками предметов с вариативной формой был проведен эксперимент. В качестве стимульного материала использован набор из девяти предметов с вариативной формой, которые были проранжированы по степени упругости, определенной при помощи динамометра. Эксперимент ставил цель проверить правомерность введения в модель перцептивного действия того или иного из трех звеньев. Поэтому в управляемом эксперименте проверялось насколько сохраняется или нарушается механизм перцептивного действия при блокировке его отдельных звеньев. Для этого производилось искусственное нарушение работы поочередно разных звеньев, а именно, одного из анализаторов или их синхронности. Предполагалось, что искусственная блокировка существующих звеньев должна в большой степени деформировать работу механизма. Если звено введено в модель надуманно, то предполагалось, что от его блокировки деформации механизма не будет.

В качестве независимой переменной выступали четыре режима проведения с испытуемым опытом по субъективной оценке 9 вариативных предметов. Для исследования каждого режима предъявления предметов формировалась отдельная группа испытуемых. Четыре режима, таким образом, изучались по отдельности на четырех группах испытуемых. Мы не стали одному и тому же испытуемому предъявлять 9 предметов последовательно четыре раза в четырех режимах восприятия, так как возникала опасность привыкания, научения испытуемого к процедуре балльной оценки одних и тех же предметов. В качестве зависимой переменной выступала величина (от 0 до 9 единиц) точности шкалы упругости при оценке степени вариативности предмета.

Эксперимент проводился в г. Бресте. В нем приняли участие четыре группы подростков в возрасте 13–15 лет (в каждой по 80 испытуемых). Группы были уравнены. С каждым испытуемым эксперимент проводился индивидуально в лабораторных условиях в виде серии предъявлений ему пар предметов. Для каждой группы испытуемых по-разному блокировалось определенное звено механизма перцептивного действия

(зрительный контроль, автономность моторики руки, координация). Так, в первой группе испытуемых различение и оценивание предметов происходило в условиях блокировки звена зрительного контроля: не разрешалось наносить на предмет воздействия рукой (А). Во второй группе блокировке подвергалось звено моторики руки и испытуемому завязывали глаза, не разрешалось контролировать воздействие руки (В). В третьей группе визуализация предмета и движений руки испытуемого осуществлялась с временной задержкой посредством компьютера. Оценка несходства предметов испытуемый производил при помощи воздействия на них своей рукой и тактильного анализатора, но зрительная оценка трансформаций предмета от руки осуществлялась не наяву, а через экран монитора (С). Для этого опыта было создано устройство для видеозаписи движений рук подростка и подачи в on-line режиме, но с временной задержкой в 100 мс через дисплей компьютера (рисунок 1).



Рисунок 1. – Устройство для видеозаписи движений рук подростков

При проведении четвертого опыта с четвертой группой испытуемых никакая блокировка звеньев не применялась, различение предметов происходило посредством полноценной координации звеньев работы руки и зрительного внимания при помощи тактильного и зрительного анализаторов с участием четвертой группы испытуемых (D). Таким образом, в первом опыте у испытуемых был задействован только зрительный анализатор, во втором – только тактильный, в третьем была задействована совместная работа двух анализаторов (зрительного и тактильного), но с искаженным на 30° направлением взора на предмет и с временной задержкой в 100 мс зрительного восприятия результата воздействия рукой. В четвертом опыте полностью работал весь механизм, все три звена. Предполагалось, что точность шкалы упругости у испытуемого будет низкой в первых трех опытах и значительно возрастать только в четвертом опыте, когда зрение и рука участвуют в восприятии вариативности формы предмета.

Результаты

Были получены результаты, говорящие о том, что происходит снижение точности шкалы упругости при блокировке звеньев механизма перцептивного действия. Для статистического подтверждения данного вывода сравнивались показатели точности шкалы упругости при блокировке и в ее отсутствие. Сопоставительный анализ был проведен по следующей схеме: при блокировке звена зрительного контроля и отсутствии такой блокировки получены значения выходной переменной $F_{эмп.} = 29$ при $p \leq 0,05$ (рисунок 2).

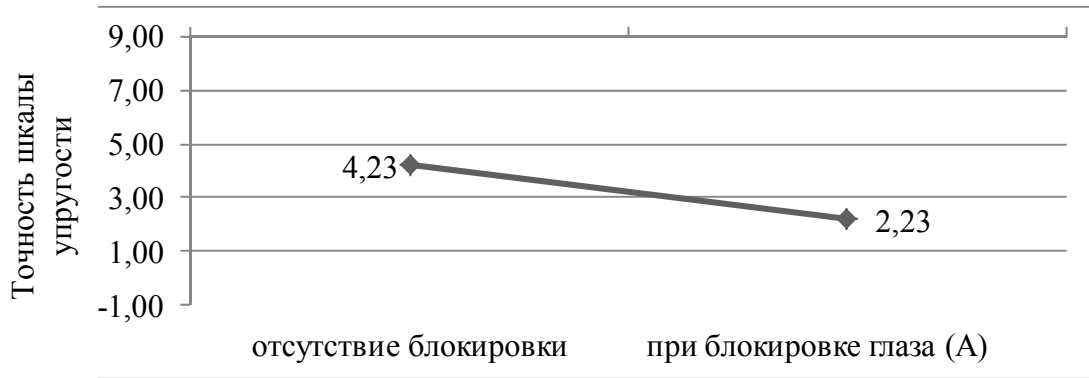


Рисунок 2. – Средние показатели изменения точности шкалы упругости у подростков при блокировке звена зрительного контроля (A)

В итоге первого сопоставления обнаружено, что в случае искусственной блокировки отдельно звена зрительного контроля механизма перцептивного действия у испытуемых происходит снижение точности шкалы упругости примерно на 2,0 единицы по сравнению с состоянием данного механизма при отсутствии блокировки такого рода. Это значительное снижение точности.

Сходная картина наблюдается и при искусственной деформации второго звена механизма перцептивного действия, звена моторного воздействия. В этом случае при блокировке звена моторного воздействия на предмет в сравнении со случаем отсутствия блокировки ($F_{\text{эмп.}} = 12,3$ при $p \leq 0,05$) были получены следующие значения выходной переменной (рисунок 3).

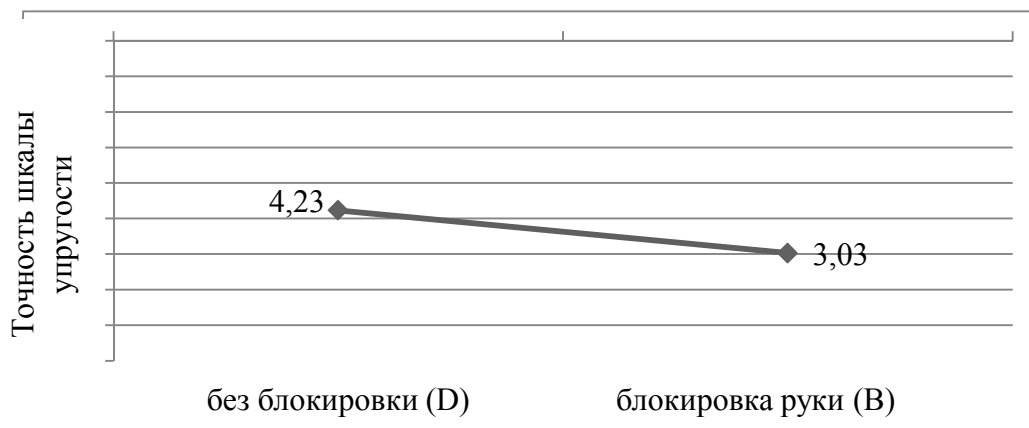


Рисунок 3. – Средние показатели изменения точности шкалы

При втором сопоставлении выявлено, что в случае искусственной блокировки отдельного звена руки происходит снижение точности шкалы упругости на 2,0 единиц (на 30%) по сравнению с состоянием данного механизма при отсутствии блокировки. Эта величина также говорит о нарушении работы механизма.

В третьем случае при искусственном рассогласовании механизма перцептивного действия (координации зрения и руки) в сравнении со случаем отсутствия такой блокировки ($F_{\text{эмп.}} = 58,7$ при $p \leq 0,05$) было установлено, что происходит еще более значительное снижение точности шкалы упругости (рисунок 4). Снижение точности происходит на 2,6 единиц (на 62%). Остаточный уровень точности (38%) шкалы упругости –

самый низкий из всех трех случаев. Это говорит о том, что звено координации работы зрения и руки наиболее функционально важное в механизме перцептивного действия при восприятии предмета с вариативной формой.



Рисунок 4. – Средние показатели изменения точности шкалы упругости у подростков при блокіроўцы звена каардынацыі і без блокіроўкі

Такім образом, в условиях деформации разных звеньев механизма перцептивного действия показатели точности шкалы упругости не в одинаковой степени, но существенно снижаются. Блокіроўка звена «обедняет», искажает адекватное восприятие испытуемым вариативности предмета с изменчивой формой. Далее при сопоставительном анализе выявлено, что наибольшее снижение точности происходит при блокіроўцы звена каардынацыі механизма перцептивного действия, а менее сильное снижение происходит при искусственной блокіроўцы работы отдельно звена зрительного контроля и звена моторики руки. Поэтому далее мы специально сопоставили показатели точности шкалы упругости при работе звена руки и зрения со звеном каардынацыі. Так, в случае блокіроўцы звена зрительного контроля в сравнении со случаем блокіроўцы звена каардынацыі имеем следующую картину ($F_{эмп.} = 30,8$ при $p \leq 0,05$). При деформации звена зрительного контроля, когда мы искусственным путем блокіруем глаз, снижается точность шкалы упругости при оценивании различий предметов вариативной формы. Однако это снижение меньше, чем в случае восприятия предмета, когда мы используем рассогласование движений глаза испытуемого и задержку движений его руки с интервалом в 100 мс. Во втором случае наблюдается разлад работы всего механизма перцептивного действия, рассогласованность зрительного контроля и моторного воздействия на предмет.

Снижение точности шкалы упругости происходит также и в случае деформирования звена моторного воздействия на предмет. Однако и это снижение меньше, чем при деформации звена каардынацыі ($F_{эмп.} = 232$ при $p \leq 0,05$). Дополнительно анализировались два случая искусственного блокірования звеньев механизма перцептивного действия: когда нами у испытуемого деформировалось звено зрительного контроля и когда деформации подвергалось звено моторного воздействия на предмет. Снижение точности при деформировании звена зрительного контроля 2,33 и выше, чем у звена моторного воздействия на предмет: 3,03 ($F_{эмп.} = 27,4$ при $p \leq 0,05$).

Для подтверждения различия показателей точности шкалы упругости у подростков при блокіроўцы и разблокіроўцы разных звеньев механизма перцептивного действия применялся дисперсионный анализ (рисунок 5).

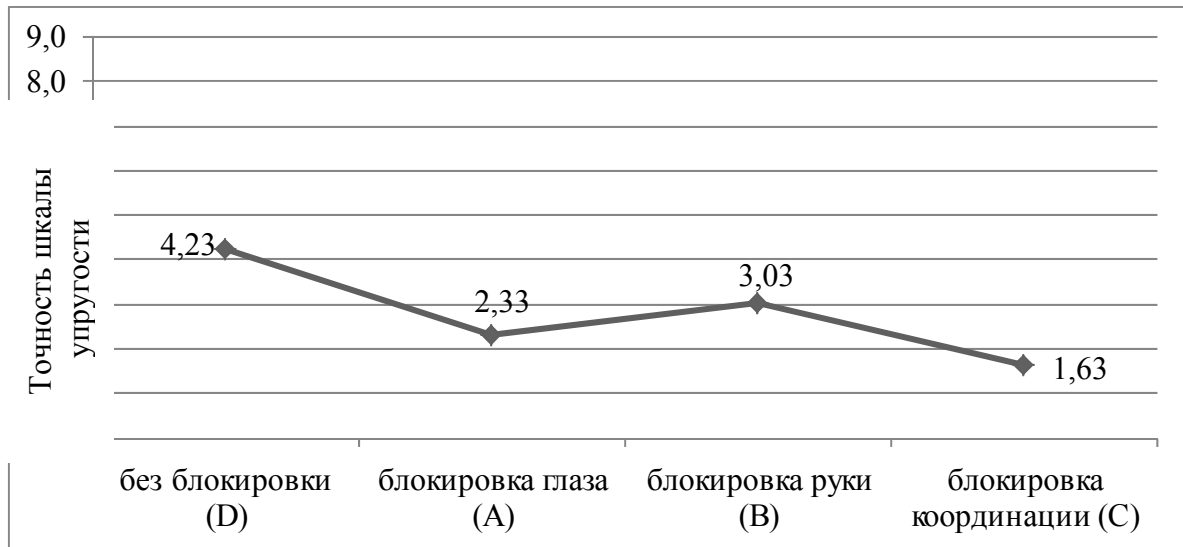


Рисунок 5 – Средние показатели точности шкалы упругости у подростков без блокировки и при блокировке последовательно трех разных звеньев механизма

Было выявлено, что точность шкалы у подростков в четырех разных условиях существенно различается ($F_{эмп.} = 37$ при $p \leq 0,05$). Для дополнительной проверки различий между средними значениями использовался апостериорный критерий Тьюки ($HSD = 0,63$ оказался меньше, чем разница между средними значениями при блокировке (A, B, C) и разблокировке (D), что свидетельствует о том, что они имеют существенные различия).

Заключение

Полученные результаты в целом подтверждают разработанную нами модель механизма перцептивного действия «глазорука»: блокировка разных звеньев модели во всех случаях принципиально ухудшает работу механизма. Все три звена, следовательно, нуждаются в механизме, но каждый из них необходим с разной степенью. В работе механизма перцептивного действия с предметом вариативной формы важнее всего звено координации, на втором месте – звено зрения, потом – звено руки. Работа механизма значительно деформируется при разладе всего процесса, рассогласовании работы и менее значительно при блокировке отдельного его звена. Точность шкалы упругости при оценке вариативности предметов у подростков существенно отличается при блокировке от точности при отсутствии блокировки механизма перцептивного действия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лосик, Г. В. Полиmodalное восприятие объектов с вариативной формой / Г. В. Лосик, Д. А. Пархоменко // Когнитивные штудии: актуальные проблемы когнитивной науки : материалы IV междисциплинарного семинара / под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. – Минск : БГПУ, 2013. – С. 51–60.
2. Соколов, Е. Н. Восприятие и условный рефлекс. Новый взгляд / Е. Н. Соколов. – М. : МГУ, 2003. – 288 с.
3. Морина, Н. Л. Восприятие упругости и медицинская диагностика / Н. Л. Морина // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 4. – С. 70–87.

4. Лосик, Г. В. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект / Г. В. Лосик. – Минск : ОИПИ НАН Беларуси, 2008. – 138 с.

5. Северин, А. В. Перцептивные действия с предметами инвариантной формы и восприятие их упругости / Г. В. Лосик, А. В. Северин // Шестая Междунар. конф. по когнитивной науке : тезисы докладов, Калининград, 23–27 июля 2014 г. / Балт. федерал. ун-т. – Калининград : БФУ Балт. федерал. ун-т имени И. Канта, 2014. – С. 388.

6. Северин, А. В. Перцептивные действия подростков при восприятии предметов с вариативной формой / А. В. Северин // Псіхалогія. – 2011. – № 1. – С. 7–13.

7. Северин, А. В. Исследование перцептивных действий подростков с разным сенсорным опытом при восприятии объектов с вариативной формой как актуальная проблема психологии / А. В. Северин // Актуальные проблемы в изучении и преподавании общественно-гуманитарных наук : материалы I Междунар. науч. конф., Витебск, 2–3 декабря, 2010 г. / МИТСО. – Витебск : УО ФПБ «МИТСО», 2010. – С. 508–509.

8. Северин, А. В. Модель перцептивного действия при восприятии предметов вариативной формы / А. В. Северин // Весці БДПУ. – 2013. – № 2 (76). – С. 51–56.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 04.03.2015

Severin A.V. The Functioning of the Mechanism of Perceptual Actions «Eyeshands» in the Study of Teenagers of the Objects with Variable Form

The article presents description of the mechanism of perceptual actions of the objects with variable form. The author ascertains that the work of the mechanism of perceptual actions «Eyeshands» is disrupted then when visual and tactile link of the model perceptual actions is locked. Also exactness of perceptual actions of teenagers of the objects with variable form is decreased appreciably.

УДК 37.015.3

И.В. Горегляд*магистр психол. наук, аспирантка 1 года обучения каф. психологии
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина***ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ АВТОРИТЕТНОМ УЧИТЕЛЕ
У РАЗЛИЧНЫХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена проблеме межличностного взаимодействия в системе «учитель – ученик», в котором педагогу принадлежит руководящая позиция. Эта позиция может реализовываться в разных формах, среди которых для обеспечения эффективности образовательного процесса наиболее оптимальной выступают авторитетные отношения между учителем и учащимися. Обсуждаются теоретические концепции структуры педагогического авторитета. Представлены эмпирические данные о содержании представлений об авторитетном учителе у различных субъектов образования: учителей начальных классов, учителей-предметников и родителей учащихся. Установлены содержательное наполнение и удельный вес отдельных компонентов авторитета учителя: профессионального, личностного, социального и ролевого. В итоге сравнительного анализа выявлены существенные различия выраженности компонентов авторитета учителя у педагогов и родителей обучающихся. Обозначены перспективы дальнейших исследований указанной проблемы.

Введение

Одной из важнейших составных частей процесса становления личности является, безусловно, образование, складывающееся из воспитания и обучения. И то, и другое направлено на развитие человека. Воспитание обеспечивает накопление опыта в социальной сфере, обучение – в предметной и научной сферах, поэтому в ходе образовательного процесса человек не только приобретает необходимые знания, умения, навыки, но и усваивает культурные ценности, происходит формирование его мировоззрения. Роль преподавателя в этом процессе не просто существенна, она огромна. Так, обучение это не механический процесс передачи готовых знаний ученику от учителя, а взаимодействие между учащимся и педагогом – это взаимовлияние друг на друга, обмен мыслями, эмоциями с учащимся. Именно поэтому важно осуществление педагогического процесса таким образом, чтобы через усвоение научных знаний и навыков происходило и развитие личности ученика в целом. Система знаний, формируемая учителем, практически всегда воспринимается учащимся как нечто персональное, преломленное через индивидуальность учителя, а сам учитель играет роль «живого зеркала», влияя тем самым на ученика. Однако, как показывает практика, действия далеко не каждого учителя находят отклик у воспитанников. И одной из причин является его авторитетность: только авторитетный, уважаемый учениками педагог способен вызвать у них отклик.

Проблема авторитета педагога разрабатывается давно и в своей истории представлена двумя направлениями: авторитарным и гуманистическим. Принципы авторитарного воспитания отчетливо видны у иезуитов и могут быть выражены тремя словами: приказ, запрет, управление. Таких же позиций придерживались Дж. Локк, И.Ф. Герbart, Ф. Паульсен. Основой авторитетных отношений ими признавался страх и физическое превосходство учителя, позволяющие наказывать и принуждать ученика к требуемым действиям.

Противниками авторитарного подхода выступали М. Монтень, Ф. Рабле, Я.А. Коменский, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Н.А. Добролюбов и многие дру-

Научный руководитель – Е.И. Медведская, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

гие. Авторитет учителя им представлялся в интеллектуальном и моральном превосходстве, при этом любое подавление резко критиковалось. Так, Н.А. Добролюбов в своей статье «О значении авторитета в воспитании» доказывает, что воспитание, основанное на авторитете подавления, является противоестественным. Схожие идеи прослеживаются в работах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, П.Ф. Каптерева и др. [1].

В результате многолетних исследований накоплен значительный объем теоретического и эмпирического материала в области исследования авторитета и авторитетных отношений. Так, дифференцированы понятия истинного и ложного авторитета (А.С. Макаренко, М.И. Станкин), произведено разделение понятий «авторитет роли» и «авторитет личности» (М.Ю. Кондратьев), изучены предпосылки формирования авторитета (Ю.П. Степкин), представлены компоненты авторитета и пути его формирования (И.П. Андриади, М.Ю. Кондратьев, Д.Ф. Самуйленков и др.). Педагогический словарь под редакцией Г.М. Коджаспировой [2] трактует авторитет учителя как особую профессиональную позицию, определяющую влияние на учащихся и дающую право принимать решения, выражать оценку, давать советы. Подлинный авторитет учителя опирается не на должностные и возрастные привилегии, а на высокие личностные и профессиональные качества воспитателя: демократичный стиль сотрудничества с воспитанниками, эмпатию, способность к открытому общению, позитивную концепцию учителя, его стремление к постоянному совершенствованию, эрудированность, компетентность, справедливость и доброту, общую культуру.

При исследовании авторитета учителя естественным образом возникают вопросы об особенностях и специфике его существования, а также факторах и условиях формирования. Жизненная феноменология демонстрирует две противоречивые точки зрения. С одной стороны, считается, что настоящий авторитет можно только заработать. С другой – весьма распространенной является точка зрения, что профессия учителя сама по себе обеспечивает (или должна обеспечивать) авторитет. Это характерно позиции так называемого должностного авторитета. Корни ее лежат, как нам видится, в историческом прошлом: на протяжении многих столетий социальный статус учителя был высок. В последнее время этот статус существенно понизился, роль учителя резко изменилась: с развитием информационных технологий учитель перестал быть основным источником знаний; кроме того, существенные изменения произошли в представлениях людей о ценностях, идеалах и нормах в обществе. Стоит отметить, что, несмотря на распространенность такого мнения в теории, на практике же речь идет о необходимости зарабатывания авторитета. И это закономерно: авторитет должности не надежен и быстро исчезает, если не будет подкреплён истинным авторитетом личности, под которым понимается добровольное признание учащимися профессионализма учителя.

Понятие истинного и ложного авторитета учителя впервые в педагогическую науку ввел А.С. Макаренко. По его мнению, истинный авторитет – это такое отношение учащихся к учителю, которое побуждает их быть все время младшими товарищами учителю, т.е. участвовать вместе с ним и под его руководством в заботе об улучшении жизни. Истинный авторитет один, ложных – множество. Под ложным авторитетом он понимал отношение воспитанников (учеников) к воспитателю (учителю), побуждающее их быть потребителями готового опыта, пассивными или активными. Ложный авторитет основан на стремлении учителя добиваться послушания от ученика. По мнению педагога, наиболее часто встречаются:

1. Авторитет подавления. Он достигается путем систематической демонстрации превосходства в правах и возможности держать учеников в постоянном безотчетном страхе перед наказанием или высмеиванием за неудачный ответ или выполнение упражнения, перед окриком, наказанием.

2. Авторитет расстояния. Он характеризуется выстраиванием дистанции с учащимися, сведением всех отношений к официальным.

3. Авторитет педантизма. Это такая ситуация, когда учитель живет в системе мелочных, никому не нужных условностей, традиций, постоянно придирается к занимающимся, требует достижения недостижимого, по сути, «идеала».

4. Авторитет резонерства. Это такое поведение учителя, выражающееся в бесконечных поучениях и нотациях. Ученики привыкают и перестают на него реагировать.

5. Авторитет мнимой доброты. Он свойственен чаще всего молодым педагогам. Не имея достаточного педагогического опыта, они считают, что учащиеся оценят их доброту, попустительства и ответят послушанием, вниманием, любовью. В результате ученики полностью игнорируют такого учителя [3].

Структура истинного авторитета педагога, по мнению И.П. Андриади, представляет собой взаимодействие четырех основных компонентов: профессионального, личностного, социального и ролевого [4].

Профессиональный компонент включает специальную эрудицию, методическое мастерство и технологическое разнообразие. Все эти составляющие призваны обеспечить успех ученика в процессе познания. Причем чем старше ученик, тем больше требований он предъявляет содержанию и качеству знаний учителя. Так, авторитет учителя может быть существенно снижен, если поступающая от него информация не проходит проверку по параметрам новизны, актуальности и/или значимости. Но одних знаний недостаточно: нередко знающий, эрудированный педагог не может донести своих знаний до учащегося. Причина – недостаточное методическое мастерство и скудость используемых педагогических технологий, что не позволяет должным образом организовать познавательную активность ученика.

Личностный компонент представлен ценностной, характерологической и культурологической составляющей. Известно, что особенно влиятельны те люди, которые в большей степени способствуют достижению общественных идеалов или ценностей, поэтому характер построения авторитетных отношений будет зависеть от того, какие ценности и чувства ассоциируются с личностью учителя. Характерологическая составляющая отчетливо видна в системе отношений к другим людям, делу, собственности и себе. Стоит сказать, что определить набор качеств авторитетного педагога можно весьма условно, т.к. их конкретные проявления будут зависеть от особенностей учеников, ситуации, коллектива, поставленных перед педагогом задач и т.д. В культурологической составляющей принято выделять общую и профессиональную культуру педагога. Важность данной составляющей в том, что она является основой мировоззрения. Общая культура определяет внешний вид, особенности поведения и речи педагога, в целом через нее преломляются профессиональные и личностные качества учителя. Педагогическая культура представлена такими качествами, как тактичность, требовательность, уважение к ученику, умение общаться и др.

Выделение *социального компонента*, в котором представлены социальная значимость, социальный престиж профессии и социальные стереотипы, обязано тому, что в обществе существует изначально авторитетное отношение к тому или иному положению, статусу или роли. Примером может служить описанная выше точка зрения, что профессия учителя сама по себе обеспечивает (или должна обеспечивать) авторитет.

И, наконец, *ролевой компонент* объединяет в себе права, обязанности и занимаемую должность. Определяя выбор стиля, поведения, он несет в себе оттенки индивидуальности, т.е. четко прослеживается личностный компонент.

Таким образом, видно, что ни один из компонентов структуры авторитета не существует независимо от других. Они динамично взаимосвязаны, взаимодополняются и могут или усиливать, или ослаблять друг друга. Поэтому при изучении авторитета необходимо учитывать это взаимное переплетение. При этом важно помнить, что социальный и ролевой компоненты составляют объективную сторону явления, а личност-

ный и профессиональный – субъективную. Предполагается, что в зависимости от соотношения этих компонентов авторитет педагога может быть представлен тремя уровнями:

- 1) позиционным (основан на социальном статусе и носит должностной характер);
- 2) функциональным (определяется профессионализмом учителя);
- 3) личностным (проявляется в особенностях отношения педагога к другим лю-

дям, его нравственных качествах, дает возможность решать задачи воспитания личности в плане формирования ее культуры, нравственности). Именно третий уровень большинством исследователей авторитета признается высшим уровнем авторитета личности, позволяющим влиять на учащихся, сохраняя их самостоятельность и ответственность [5].

Как уже было отмечено, авторитет педагога при ближайшем рассмотрении представляет собой то или иное соотношение компонентов. При этом некие компоненты могут доминировать, иные – подчиняться. В идеальном варианте первичными являются личностный и профессиональный, вторичными – социальный и ролевой. Однако стоит отметить, что «вторичность» указанных компонентов весьма условна и ни в коем случае их не исключает. Так, наличие социального компонента часто обеспечивает изначальное уважительное отношение к учителю, а ролевого – ожидания. Что касается ранжирования личностной и профессиональной составляющих в авторитете учителя, то однозначного ответа также быть не может: срабатывает принцип возрастной опосредованности. Данный принцип впервые обнаруживается в исследованиях И.С. Кона и гласит, что основания авторитета учителя различны для учеников разных возрастов.

Результаты исследования и их обсуждение

Важным в понимании природы авторитета учителя является осознание того факта, что авторитет не является чем-то заработанным раз и навсегда. Практика показывает, что он требует постоянного подкрепления и поддержания. В этом процессе полезным оказывается изучение содержания понятия «авторитетный учитель» у различных субъектов образования: учащихся, родителей, педагогов, администрации. Данное исследование посвящено изучению содержания указанного понятия у родителей и педагогов различных специализаций. Общее количество респондентов в выборке составило 120 человек: 60 педагогов начальных классов и по 30 родителей и учителей-предметников. Всем респондентам предлагалось ответить на вопрос «Каким должен быть авторитетный учитель?».

При первичном анализе данных обращает на себя внимание несколько моментов:

- 1) ответы респондентов не отличаются особым разнообразием;
- 2) ответы учителей начальных классов и родителей содержат много синонимичных понятий, за счет чего существенно снижается информативность при большом количестве перечисленных качеств;
- 3) удельный вес составляющих профессионального компонента авторитета в модели авторитетного педагога выше у учителей-предметников.

Объяснение указанных феноменов может заключаться в следующем. Отсутствие разнообразия в ответах, вполне вероятно, обусловлено наличием в общественном сознании устойчивых стереотипов относительно того, каким должен быть представитель той или иной профессии. В.Ф. Петренко для описания данного феномена вводит понятие «профессиональный типаж-стереотип», под которым понимает персонифицированный образ профессии [6]. Низкая информативность высказываний свидетельствует о размытости и неосознанности собственной (личной) модели авторитетного педагога каждого респондента, т.е. все понимают, что педагог должен быть авторитетным, но из чего именно и каким образом выстраивается авторитет, не понятно. Такая ситуация часто наблюдается, когда старые модели уже не работают, а новые и конкретные еще в обществе не сформировались. Относительно третьего замечания можно сказать: причина именно в том, что учителя-предметники, работая с учащимися среднего и старшего школь-

ных возрастов, на практике сталкиваются с принципом возрастной опосредованности: чем старше ученик, тем больше требований к профессионализму учителя и тем легче учащийся абстрагируется от его личностных качеств. Происходит изменение баланса личностных и профессиональных составляющих авторитета.

Количественные показатели использования характеристик, составляющих модель авторитетного педагога, а также их удельный вес представлены в таблице.

Таблица. – Компоненты модели авторитетного педагога у различных субъектов образования, %

Респонденты	Компоненты авторитета			
	Профессиональный	Личностный	Социальный	Ролевой
Родители	11,3	85,8	2,9	–
Учителя начальных классов	21,5	73,3	3,6	1,6
Учителя-предметники	38,3	61,7	–	–

Как следует из таблицы, *родители* в модели авторитетного педагога приоритет отдают *личностной* составляющей, ее удельный вес – 85,8%. При этом наиболее важными качествами признаются «добрый, доброжелательный» (13), «мудрый, умный» (11), «уважающий детей и их права» (10), «культурный, образованный, аккуратный» (9), «справедливый» (9). *Профессиональный* компонент находится на втором месте, в нем доминируют всего две позиции: «методическая грамотность» (8) и «отсутствие любимчиков» (4). Социальный компонент практически не представлен, ролевой отсутствует полностью. Для оценки достоверности различий по уровню представленности личностного и профессионального компонентов в модели авторитетного педагога для данной категории респондентов был использован ϕ критерий Фишера. Расчет критерия фиксирует статистическую достоверность различий: $\phi_{\text{эмп}} = 6,52$ при $p \leq 0,01$. Данный показатель существенно превышает $\phi_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$, что свидетельствует о доминантном положении личностного компонента.

В общем количестве ответов *педагогов начальных классов*, состоящем из 251 позиции, характеристики *профессиональной составляющей авторитета* встречаются в 54-х случаях (их удельный вес составляет 21,5%) и представлен такими категориями, как «современность педагога» (13), «знание технологий» (4), «компетентность» (12), «грамотность» (8), «знание психологии детей» (4) и др. Существенно больше места отведено *личностному компоненту* (184, или 73,3% выборов). Лидируют следующие качества: «добрый, доброжелательный» (20), «готовый выслушать, внимательный, отзывчивый, понимающий» (10), «умный, мудрый, интересный» (12), «тактичный, вежливый» (17), «воспитанный, культурный» (8). Практически не представлены социальный и ролевой компоненты: 4,43,6% и 1,6% соответственно. Социальный компонент представлен лишь тремя характеристиками: «обеспеченный» (1), «успешный» (2) и «богатый» (1). На наш взгляд, здесь имеет место не столько характеристика авторитетного педагога, сколько потенциально желаемые явления. Ролевая составляющая видится только в характеристике «эталон поведения» (2) и «образец для подражания» (2). Оценка достоверности различий в представленности личностного и профессионального компонентов в модели авторитетного педагога у учителей начальных классов также проводилась с помощью ϕ критерия Фишера. Статистическая достоверность различий не вызывает сомнений: $\phi_{\text{эмп}} = 5,98$ при критическом $\phi = 2,31$ для $p \leq 0,01$.

Учителя-предметники наиболее важными *профессиональными качествами* считают «профессионализм и компетентность» (17), «знание образовательных технологий» (7), «постоянное стремление к самообразованию» (9). Среди *личностных* доминируют «справедливость» (10), «любовь к детям» (8), «строгость и требовательность» (7). Социальный и ролевой компоненты отсутствуют. Результат расчета ϕ критерия Фише-

ра пападае в зону неопределенности ($\varphi_{\text{эмп}} = 1,83$ при критических $\varphi = 1,64$ для $p \leq 0,05$ и $\varphi = 2,31$ для $p \leq 0,01$). На практике это означает отсутствие ситуации доминирования личностного компонента в модели авторитетного педагога у учителей-предметников, следовательно, возрастание роли профессиональной составляющей.

Заклучение

Таким образом, при сопоставлении результатов весьма отчетливыми являются следующие выводы: 1) доминирующим компонентом модели авторитета у всех испытуемых является личностный, на втором месте находится профессиональный. Мы предполагаем, что такая расстановка у педагогов обусловлена прежде всего возрастными и психологическими особенностями воспитанников: чем младше ученик, тем слабее он дифференцирует профессиональные и личностные характеристики, тем сильнее авторитет учителя. Следовательно, основная задача педагога – обеспечить комфортные условия обучения, а не зарабатывать авторитет профессиональными качествами. 2) Удельный вес профессионального компонента возрастает в зависимости от специфики деятельности учителя, в силу чего практически значимым представляется исследование моделей авторитетного педагога у преподавателей средних и высших учреждений образования. 3) Отсутствие и/или слабая представленность социального и ролевого компонентов, а также недостаточная дифференцированность и неосознанность моделей может быть свидетельством некоего «переходного» этапа в социальных представлениях, что расширяет горизонты дальнейших теоретических исследований и практической работы педагогов и психологов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чабанова, С. С. Авторитет учителя: генезис педагогических подходов / С. С. Чабанова // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 3. – С. 202–205.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
3. Макаренко, А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М. : Школьная пресса, 2003. – 192 с.
4. Андриади, И. П. Объективные и субъективные факторы формирования авторитета педагога / И. П. Андриади // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. – М., 1998. – Т. 3. – С. 104–111.
5. Андриади, И. П. Основы педагогического мастерства : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / И. П. Андриади. – М. : Академия, 1999. – 160 с.
6. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05.03.2015

Harahliad I.V. The image of the Authoritative Teacher Given by Different Educational Subjects

The article is dedicated to the problem of interpersonal interaction of a teacher with a pupil in which a teacher plays the leading role. This role can be realized in different forms but the role of an authoritative teacher is the most effective in the educational process. The theoretic concepts of the structure of the pedagogical authority are dwelt upon in the article. There are given empirical data about the contents of the image of the authoritative teacher from the different points of view of different educational subjects: teachers of a primary school, teachers of different school subjects and parents of pupils. There are given the contents and the ratio of some components of the authority teachers: such as professional, personal, social and role playing. As a result of a comparative analysis there were revealed important differences of the components of qualities the teacher's authority from the point of teachers' and parents' view. There are also given perspectives of further research of the stated problem.

УДК 159.9

Е.И. Медведская*канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина***КОМПЕТЕНЦИИ УСПЕШНОГО ЧЕЛОВЕКА:
КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА**

В статье содержатся результаты эмпирического исследования компетенций успешного человека, представленных в сознании студентов различных специальностей. Исследование осуществлялось в рамках когнитивной парадигмы психологии (метод свободного описания как способ сбора данных и метод факторизации как способ моделирования). Проводится сравнительный анализ структуры и содержания когнитивной модели умений, выявленной у студентов, с обобщенной теоретической моделью компетенций современного европейца и зарубежными имплицитными моделями компетентностей. Установлены различия в названных моделях. Специфика наших студентов в отсутствии политических и лингвистических компетенций и ориентация преимущественно на процесс, а не на результат деятельности. Ведущей группой умений, которые, по мнению опрошенных, могут обеспечить им жизненный успех, выступают умения устанавливать разнообразные межличностные отношения.

Введение

Одной из стратегических линий обновления образования выступает его ориентация на компетентностную парадигму [1]. Анализ проблемы компетенций начинается с 60-х гг. XX в. с появления данного понятия в теории трансформационной грамматики Н. Хомского. Особенно активизировался интерес к изучению компетенций в контексте Болонских реформ, поэтому наиболее теоретически изученным является состав ключевых компетенций, утвержденных Советом Европы [2]. В отечественной науке и практике проблемы реализации новой образовательной парадигмы исследуются прежде всего в сфере профессионального образования (Е.Н. Артеменок, Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов, А.И. Жук, О.Л. Жук, Н.Н. Кошель, А.В. Макаров, Е.Д. Осипов, В.Т. Федин и др.).

Пока продолжаются активные научные дискуссии относительно дефиниций компетенций, их классификаций и порядка формирования, жизнь также продолжается, точнее продолжает быстро меняться, и ее изменение рождает новый спрос на компетенции. Поэтому научный интерес представляет также изучение тех имплицитных моделей (или наивных теорий) компетенций, которые существуют в сознании различных категорий населения. Правомерность такого изучения обосновывается самой сущностью новой компетентностной парадигмы профессионального образования, строящейся на понимании компетенции как «заказа общества к подготовке его граждан» [3, с. 108]. Поэтому оперативное реагирование системы образования на социальный заказ (или его целенаправленное формирование) предполагает в качестве обязательного минимума его достаточно полное знание.

В зарубежной психологии существуют отдельные исследования, близкие по содержанию заявленной проблеме. В них имплицитные теории компетенции рассматриваются как стратегии адаптации субъекта к окружающему миру, возникающие в результате моделирования, обучения и конструирования. Согласно концепции К. Двек (1991), эти стратегии представляют собой два вида ориентаций: на овладение навыками (процесс) и на результат [4]. Стратегия овладения навыками образована тремя составляющими: 1) способность приобретать навыки, необходимые для выживания; 2) способность благодаря этим навыкам контролировать происходящее и 3) принятие ответственности за собственное счастье и здоровье. Стратегия результативности включает в себя иной состав компетенций, а именно: способность достижения желаемого, признание победы как возможности выдвинуться на лидирующие позиции и переживание

счастья как результата победы. Накопленные к настоящему времени эмпирические данные говорят о том, что указанные стратегии не являются неизменными.

Среди множества своих различных функций образование выполняет важнейшую функцию человекотворчества (В.С. Библер, 1989; В.П. Зинченко, 1989; М.К. Мамардашвили, 1990; В. Франкл, 1990 и др.), т.е. оно позволяет в широком смысле создавать человека определенного типа. Поэтому для эффективной реализации компетентностной парадигмы образования необходимым является изучение проблемы соответствия спроса и предложения. В контексте настоящего исследования акцент делается только на первой части данной проблемы, а именно на анализе запроса на компетенции. Запрос этот как минимум двухсторонний: с одной стороны, это объективный заказ общества на человека, владеющего таким комплексом знаний, умений и личностных качеств, которые обеспечивали бы его личностную успешность и социальную продуктивность. С другой стороны, это субъективный заказ, существующий со стороны конкретных потребителей образовательных услуг и определяющий их приоритеты в выборе направлений собственного профессионально-личностного развития. Одной из форм существования данного субъективного заказа выступают наивные теории компетентности студентов, которые и выступают предметом эмпирического изучения.

Организация и результаты исследования

В исследовании принимали участие 100 молодых людей (от 17 до 20 лет), являющихся студентами разных факультетов Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина и обучающихся на непедагогических специальностях. Им предлагалось перечислить те умения, которые обеспечивают человеку успех в современном мире. Результаты обрабатывались посредством частотного и факторного анализов.

Несмотря на то, что в инструкции предлагалось только перечислить определенные умения, некоторые работы студентов представляли собой своеобразные мини-эссе. К примеру, один из молодых людей (20 лет) отмечает: «Для каждого человека успех – это индивидуальный показатель. Для кого-то стабильная работа, семья и свой дом – уже успех; кто-то хочет вписать свое имя в историю как великий спортсмен, актер, политик. Я еще не до конца определился для себя, что для меня значит “успешная жизнь”». Высказанная позиция выступает дополнительным подтверждением сензитивности молодых людей к вариативности жизненных ориентаций, а значит, и возможности их целенаправленного формирования в образовательном процессе.

Перечисленные студентами компетенции успешного человека оказались довольно разнообразны. Одним из емких обобщений выступает такое мнение: «Успешный человек должен уметь все, но не все делать!». Всего респондентами было названо 72 различных умения (в среднем 9,2). Самыми популярными являются следующие:

- 1) умение общаться с другими людьми (88%);
- 2) умение планировать свое время и уверенность в себе (по 40%);
- 3) умение ставить и достигать цели (36%);
- 4) умения обучаться и совершенствоваться в течение всей жизни и владение современными информационными технологиями (по 30%);
- 5) умение быстро приспосабливаться к новым условиям, профессионализм и доброта (по 28%).

В результате факторизации исходной матрицы данных (72 умения на 100 респондентов) было выявлено 24 фактора, значимых по критерию Кайзера, что свидетельствует о довольно высокой когнитивной сложности респондентов в данной области [5]. Иначе говоря, в сознании наших молодых людей представлен довольно обширный набор компетенций, а осознание – это и есть первый шаг к развитию. Однако многие факторы оказались высоко коррелируемыми между собой, поэтому возникла необходи-

мость проведения повторной процедуры факторизации. Рассмотрим более детально содержание тех категорий, которые выявлены в итоге метафакторного анализа и имеют наибольшую субъективную значимость для студентов (т.е. общая дисперсия которых превышает порог случайности). Для удобства анализа факторы представлены в таблицах в порядке убывания их субъективной значимости для респондентов. Содержание обсуждаемых факторов ограничено нагрузкой образующих их шкал ($p \leq 0,01$).

Таблица 1. – Содержание первой категории (14% общей дисперсии)

Образующие дескрипторы	Факторная нагрузка
Не завидовать	0,990
Не сплетничать	0,972
Не лгать другим	0,966
Планировать свое время	0,928
Расслабляться	0,838
Быть стрессоустойчивым	0,765
Сохранять оптимизм в сложных жизненных ситуациях	0,580
Быть веселым	0,568
Быть работоспособным	0,533
Уметь радоваться жизни	0,510
Уметь работать в команде	0,485

Как свидетельствуют данные таблицы 1, по содержанию данный конструкт представляет собой соединение довольно разнопорядковых качеств, а именно: нравственных норм, регулирующих межличностные взаимоотношения, и характеристик позитивного психоэмоционального состояния. В целом выявленную категорию можно обозначить «Искренность как условие эмоционального благополучия».

Таблица 2. – Содержание второй категории (12% дисперсии)

Образующие дескрипторы	Факторная нагрузка
Разбираться в событиях в мире	0,889
Владеть знаниями из разных областей	0,805
Владеть современными (компьютерными) технологиями	0,724
Читать книги	0,672
Логически мыслить	0,652
Верить своей интуиции	0,473
Принимать независимые решения	0,410
Иметь собственную точку зрения	0,404
Следовать правилам этикета	-0,408
Распоряжаться финансами	-0,488
Быть вежливым	-0,669

Анализ факторной нагрузки образующих второй категории показывает, что она является сложным по своей внутренней организации. На одном полюсе данного фактора представлены умения, направленные на анализ информации из разных источников (и современных мультимедиа, и традиционных литературных). При этом в сознании опрошенных владение информационными технологиями прямо связано со способностями критической переработки содержания и выработки по отношению к нему самостоятельной позиции, т.е. в этом конструкте представлены основные компоненты информационной культуры личности. Другой полюс обсуждаемого фактора образован умениями вести себя в обществе. Таким образом, для опрошенных студентов умения получать новый информационный продукт противостоят сложившимся социальным

нормам поведения. В целом данную категорию можно зафиксировать как «Информационная культура».

Таблица 3. – Содержание третьей категории (9% дисперсии)

Образующие дескрипторы	Факторная нагрузка
Умение зарабатывать	0,860
Быть упорным	0,714
Обучаться и совершенствоваться	0,688
Быть трудолюбивым	0,653
Быть усердным	0,562
Профессионализм	0,542
Умение ставить цели	0,536
Грамотно пользоваться информацией	-0,606
Быть креативным	-0,722
Быстро приспосабливаться	-0,807
Анализировать происходящее	-0,827
Предугадывать события	-0,844

Представленные в таблице 3 данные свидетельствуют, что выявленная категория также представляет собой сложную двухполюсную конструкцию. Один полюс этого фактора соединяет в себе волевые качества личности, которые необходимы для того, чтобы приобрести востребованную профессию и продолжать совершенствоваться в течение всей жизни. На другом полюсе данного конструкта представлены умения нестандартного, гибкого поведения. Учитывая разнородность содержания выявленного конструкта представляется возможным обозначить его так: «Учебная/профессиональная самодисциплина как препятствие для творчества».

Таблица 4. – Содержание четвертой категории (7% дисперсии)

Образующие дескрипторы	Факторная нагрузка
Уметь устанавливать полезные связи	0,955
Хорошо (стильно) выглядеть	0,844
Точно излагать свои мысли	0,666
Уметь понравится	0,621
Быть терпимым	0,568
Уметь слышать собеседника	0,459

Первые ассоциации при знакомстве с образующими фактора, представленными в таблице 4, наводят на мысль о рыночной ориентации характера, детально описанной Э. Фроммом. Изменения на рынке труда формируют особую установку человека по отношению к самому себе как к товару, который необходимо продать как можно дороже: «человек должен быть в моде – на личностном рынке, а чтобы быть в моде, ему нужно знать, какой вид личности пользуется повышенным спросом» [6, с. 74]. Проведенные аналогии позволяют назвать данную категорию «Рыночный человек».

Таблица 5. – Содержание пятой категории (7% дисперсии)

Образующие дескрипторы	Факторная нагрузка
Быть честным	0,859
Уметь дружить	0,678
Поддерживать других	0,604
Быть добрым	0,562
Иметь семью	0,549

Продолжение таблицы 5

Уметь готовить	0,503
Обладать чувством юмора	0,498
Уметь ценить других людей	0,456
Быть порядочным	0,454

Содержание конструкта, отраженного в таблице 5, довольно однородно и относится прежде всего к сфере непосредственного, интимно-личностного общения. Выделение данного фактора в качестве особого именно в группе юношей можно объяснить объективными задачами развития на данном этапе онтогенеза, одной из ведущих среди которых, согласно Э.Г. Эриксону, выступает решение дилеммы «близость против одиночества». Поэтому выявленную категорию представляется целесообразным определить как «Способность к близким взаимоотношениям».

Таблица 6. – Содержание шестой категории (6% дисперсии)

Образующие дескрипторы	Факторная нагрузка
Умение говорить «нет»	0,943
Вести деловые переговоры	0,916
Быть наглым	0,832
Быть предприимчивым	0,831
Быть специалистом	0,673
Умение руководить другими	0,660
Умение манипулировать другими	0,659
Знать иностранные языки	0,540
Умение хитрить	0,522
Водить автомобиль	0,504

Основное содержание фактора, представленного в таблице 6, отражает качества, которые демонстрируют довольно утилитарный, прагматичный подход к другим людям. Поэтому в целом их можно обозначить как «Манипулятивные технологии».

Таблица 7. – Содержание седьмой категории (5% дисперсии)

Образующие дескрипторы	Факторная нагрузка
Постоять за себя и своих близких	0,875
Сохранять чувство собственного достоинства в сложных ситуациях	0,803
Общаться с разными людьми	0,766
«Разруливать» конфликты	0,655
Быть уверенным в себе	0,578
Обладать харизмой	0,551

В целом выявленную категорию, довольно непротиворечивую по своему содержанию, можно обозначить как «Самопрезентация в мире людей».

Таким образом, когнитивная модель умений современного успешного человека в сознании студентов представлена следующими семью категориями: «Искренность как условие эмоционального благополучия»; «Информационная культура»; «Учебная/профессиональная самодисциплина как препятствие для творчества»; «Рыночный человек»; «Способность к близким взаимоотношениям»; «Манипулятивные технологии»; «Самопрезентация в мире людей».

Как следует из полученных данных, для опрошенных студентов мир в первую очередь предстает как мир людей, который отражен в пяти категориях, и в меньшей степени как мир информации (две категории). Почему огромный мир вещей, на интен-

сивном потреблении которых настраивает индустрия, фактически отсутствует в сознании молодых людей? Гипотетически можно предложить следующие варианты объяснения. Во-первых, специфика жизненного опыта респондентов, которые продолжают находиться в полной материально-бытовой зависимости от родителей, удовлетворяющих их основные потребности. Во-вторых, насыщенность быта современными техническими устройствами, которые в основном настолько просты в применении, что не требуют от пользователя каких-либо серьезных усилий по их освоению, поэтому овладение ими оказывается ниже порога осознания (согласно закону Э. Клапареда, человек осознает в силу своей неспособности приспособиться) [7, с. 411].

У опрошенных ориентация в мире информации напрямую связана с самостоятельностью, гибкостью собственного мышления и противопоставлена сложившимся нормам поведения (этикет, вежливость) и учебно-профессиональной деятельности (самодисциплина и самоорганизация как условие ее осуществления). Таким образом, в имплицитной модели компетенций фиксируется антагонизм «самостоятельность мышления – традиционные правила поведения и мышления».

Мир людей для респондентов также оказывается поляризованным: с одной стороны, они осознают значимость установления продуктивных, доверительных межличностных отношений («Искренность как условие эмоционального благополучия», «Способность к близким взаимоотношениям»). Однако с другой стороны, в иных категориях явно присутствует прагматический подход к самому себе («Рыночный человек») и к другим («Манипулятивные технологии воздействия»).

Базовая модель компетенций современного европейца представлена пятью группами: 1) политические и социальные; 2) поликультурные; 3) коммуникационные; 4) технологические и 5) когнитивные [2]. Из этой модели в сознании наших студентов наиболее полно представлены социальные (включают в себя умения устанавливать конструктивные взаимоотношения различных видов, в том числе семейные) и коммуникационные. Значительно меньше – технологические (предполагают не только владение новыми информационными технологиями, но и критическое отношение к медиаинформации, получаемой из разных источников) и когнитивные (понимаются студентами не только как способность собственно учиться, но и в более широком смысле как умение адаптироваться к жизни). Фактически полностью отсутствуют политические и поликультурные компетенции (вероятно, потому, что белорусское общество традиционно толерантно к представителям различных культур, вероисповеданий и др.).

Сравнение эмпирически установленной когнитивной модели умений успешного человека с имплицитными теориями компетентности, присущими жителям западных стран, показывает, что у наших студентов более выражена ориентация на процесс, а не на результат (что даже отражено в самих используемых формулировках умений, в подавляющем большинстве представляющих собой глаголы несовершенного вида). Вероятно, такая преобладающая ориентация обусловлена и возрастом, и социальным статусом респондентов, только начинающих осваивать собственно профессиональные навыки (которых, кстати, было названо не так много). И не исключено, что эта позиция изменится при вступлении в следующий возрастной период ранней зрелости (одной из задач развития которого является построение собственной карьеры) на стратегию результативности. Предпосылки такой переориентации уже присутствуют, в частности, в категориях, содержащих умения использования других людей и себя самого как средства достижения поставленной цели.

Заключение

Полученные в эмпирическом исследовании данные позволяют сделать следующие основные выводы.

1. Теоретически обоснованная модель компетенций европейца воплощается в когнитивной модели белорусских студентов в несколько редуцированном виде, а именно: из нее полностью исключены умения, обеспечивающие эффективное взаимодействие в поликультурном мире.

2. Сопоставление содержания выявленной в настоящем исследовании когнитивной модели с эмпирически изученными ранее в зарубежной психологии имплицитными теориями компетентностей свидетельствуют о преобладании у наших молодых людей ориентации на процесс, при этом основные навыки адаптации представляют собой социальные и коммуникативные компетенции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 3–13.
2. Ключевые компетенции для Европы [Электронный ресурс] / Док. DECS / SC / Sec. (96) 43. Берн, 1996. – Режим доступа: <http://letopisi.org>. – Дата доступа: 15.12.2014.
3. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : МГУ, 2003. – 416 с.
4. Фрэнкин, Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Фрэнкин ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2003. – 651 с.
5. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
6. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм ; пер. с англ. – Минск : Коллегиум, 1992. – 253 с.
7. Асмолов, А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05.03.2015

Medvedskaya E.I. Competence of a Successful Person: Cognitive Model of Modern Student

The article deals with the results of an empirical research of a successful person's competencies presented by students of different specialties. The research was carried out in the framework of a cognitive paradigm of psychology (the method of a free description as a means of the data collection and the method of factorization as a way of modeling). The structure and content of the students' cognitive model of skills were analyzed and compared with the generalized theoretical model of competencies of the modern European and international implicit models of competences. The differences in the abovementioned models were figured out. Our students demonstrate the absence of political and multicultural competence; their attention is mainly focused on the process rather than the result of the activity. In the opinion of young Belarusians, the major skill that can ensure success for them in the future life is the ability to establish various interpersonal relations.

УДК 159.9

Т.В. Гижук*магістр психол. наук, аспірантка 3 года обучения
Гродненского государственного университета имени Я. Купалы***СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА КАРЬЕРЫ КАК ПСИХИЧЕСКИЙ ОБРАЗ:
СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ**

В статье представлены результаты теоретического анализа имеющихся в психологии исследований форм и видов субъективной репрезентации жизненного пути в сознании личности. Обосновывается возможность выделения в субъективной картине жизненного пути субъективной картины карьеры. Отмечается, что перспективным подходом к изучению субъективной картины карьеры является структурно-функциональный подход к карьерной саморегуляции. В рамках данного подхода субъективная картина карьеры рассматривается как «продукт» такого процесса целостной системы осознанной саморегуляции, как моделирование значимых условий карьеры. Рассмотрение субъективной картины карьеры в качестве отдельного предмета исследований направлено на лучшее понимание функционирования механизмов карьерной саморегуляции.

Введение

Попытки осмысления субъективной репрезентации индивидуального жизненного пути в сознании человека предпринимались с разных психологических позиций (экзистенциальной, психоаналитической, гуманистической, нарративной и др.), что привело к обилию разрозненных взглядов на сущность, механизмы и закономерности данного психического феномена. Одна из попыток систематизации имеющихся в психологии исследований форм и видов субъективной представленности жизненного пути в сознании личности принадлежит К.В. Костенко. Автор выделил три основных направления исследований в зависимости от *временного модуса*, зафиксированного в субъективном образе жизненного пути (прошлое, будущее либо триединство прошлого, настоящего и будущего) [1].

Первая группа исследований имеет дело с *субъективной картиной прошлого*, зафиксированной в автобиографической памяти личности (В.В. Нуркова, К.Н. Василевская, У. Найссер, Д.П. Макадамс, Л. Элсбри, Е.Е. Сапогова и др.). *Автобиографическая память* наиболее системно и глубоко описывается в работах В.В. Нурковой, которая определяет её как субъективное отражение пройденного человеком отрезка жизненного пути, состоящее в фиксации, сохранении, интерпретации и актуализации автобиографически значимых событий и состояний, определяющих самоидентичность личности [2; 3]. Итогом осмысления разрозненных воспоминаний о жизненных событиях выступает формирование целостных конструктов, по-разному называемых исследователями: «личная история», «автобиографический нарратив», «субъективная картина жизненного пути» и т.д.

Вторая группа исследований сконцентрирована на рассмотрении будущей временной перспективы личности (Ж. Нюттен, В. Ф. Серенкова, Н. Н. Толстых и др.). Данный подход наиболее полно раскрывается в работах Ж. Нюттена, определяющего *будущее* как «психологическое пространство», в котором потребности человека подвергаются когнитивной переработке в отдаленные цели и поведенческие проекты» [4, с. 10]. Направленность *на будущее* рассматривается сегодня последователями Ж. Нюттена как важная личностная переменная, обуславливающая поведение и развитие человека.

В третью группу входят работы, рассматривающие субъективную картину жизненного пути (СКЖП) *в контексте всей жизни человека* (Р.А. Ахмеров, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Х. Томе и др.). На наш взгляд, данный подход является наиболее сообразным современному пониманию жизненного пути личности. Н.Р. Салихова отмечает,

что *жизненный путь* в психологии определяется «и как история жизни человека, становления его личности и одновременно как ее проект» [5, с. 102]. Исходя из такого понимания жизненного пути СКЖП выступает сложным интегративным образованием, в котором жизнь человека предстает как *целостность в единстве* образов прошлого, настоящего и желаемого будущего [6]. Каждый из этих образов имеет сложную структуру, обладает различной степенью сформированности и конкретности, выполняет различные функции и находится в сложном взаимодействии с образами других временных модусов [6; 7]. Наибольший вклад в понимание СКЖП внесли А.А. Кроник и Е.И. Головаха. Рассматривая СКЖП с позиций *причинно-целевой концепции* психологического времени, авторы определяют её как *психический образ*, в котором отражены пространственно-временные характеристики жизненного пути – значимые события прошлого, настоящего и будущего, их причинно-следственные и целе-средственные связи [8, с. 46].

В течение жизненного пути личность движется и развивается в различных жизненных сферах (доменах). А.А. Кроник указывает на включенность в СКЖП событий *семи сфер жизни*: природа, общество, работа, семья, внутренний мир, здоровье, досуг [9]. Представленность событий из разных сфер в СКЖП человека может варьировать в зависимости от его пола, возраста и иных социально-демографических и личностных особенностей [10–12]. А.А. Кроник отмечает, что преобладание в СКЖП событий той или иной сферы жизни свидетельствует о доминирующей активности человека в данном домене и может служить основанием для определения принадлежности человека к определенному типу: человек общественный, человек космический, человек деловой, человек домашний, человек духовных поисков, человек выздоравливающий, человек играющий [8, с. 146].

В настоящее время собран большой массив эмпирических данных, свидетельствующих о том, что в СКЖП взрослого человека в качестве одной из основных выделяется профессиональная сфера жизнедеятельности личности [10; 12; 13]. Примечательно, что профессиональная деятельность в современной психологии признается в роли ведущей деятельности для взрослого человека [14; 15]. Как отмечает К.В. Карпинский, это обусловлено тем, что для большинства индивидов ценности профессионального характера выступают источником смысла в жизни [16]. Эмпирические исследования ценностей-источников смысла жизни свидетельствуют о том, что сама по себе профессиональная деятельность, даже безотносительно к вытекающим из нее вторичным выгодам (служебное положение, материальное благосостояние, социальный статус и др.), идентифицируется людьми в качестве одной из *главнейших смысложизненных ценностей* [17]. То, что подобные исследования проводятся на протяжении нескольких десятилетий в разных странах и охватывают испытуемых разных возрастов, даёт основание констатировать историческую, кросскультурную и возрастную универсальность смыслообразующей функции профессионального труда [18].

Обособление (выделение) профессиональной деятельности в ряде других деятельностей взрослого человека связано с тем, что она является неотъемлемой частью целостной жизнедеятельности практически любой взрослой личности, объективно оттягивая на себя большое количество жизненных ресурсов, а профессиональное развитие выступает одной из ведущих линий в становлении субъекта жизни. Кроме субъективной значимости профессиональной деятельности, необходимо отметить её объективную (общественную) значимость. Согласно А.К. Марковой, чем более успешна самореализация человека в труде, тем больший вклад он вносит в общественный прогресс, способствуя благу других людей [19]. Всё это делает актуальным изучение регуляторов, обуславливающих важные параметры (продуктивность, надежность и т.д.) профессиональной деятельности, среди которых особое место занимает субъективная

репрезентация профессиональной жизни в сознании личности. Тем не менее в психологической науке субъективный образ профессиональной жизни изучен недостаточно.

Субъективная картина карьеры как фрагмент субъективной картины жизни

Среди немногочисленных исследований необходимо отметить работу Л.Г. Перетяtko, в которой автор предприняла попытку выделения связи показателей СКЖП с профессиональной сферой в отдельный предмет научного изучения [20]. Целью исследования Л.Г. Перетяtko выступил поиск психологических составляющих СКЖП, сопровождающих переживание призвания в профессии [20, с. 2]. Проведенное исследование выявило, что показатели субъективной картины жизненного пути являются одним из критериев оценивания удовлетворенности профессиональным выбором, а также индикатором вероятности возникновения и закрепления чувства профессионального призвания у личности. Для личности, чувствующей профессиональное призвание, характерна высокая насыщенность картины жизни жизненными событиями, способность более «стратегически» и «рационально» рассматривать собственное будущее [21].

Работа Л.Г. Перетяtko раскрыла важный аспект изучения субъективной картины жизненного пути, указав на регулирующее воздействие СКЖП на профессиональную сферу жизнедеятельности. Развила эту идею А.А. Корнилова, предположившая, что подобно тому, как жизненный путь личности представлен в СКЖП, профессиональная деятельность отражается в субъективной картине профессиональной жизни [10]. Мы, развивая данную мысль, считаем, что включенность в СКЖП различных сфер жизнедеятельности позволяет судить о её неоднородности и указывает на возможность выделения в ней, в частности, субъективной картины карьеры (СКК). При этом *карьер* понимается как развернутый двуединый процесс внешнего и внутреннего профессионального роста, где под внешним профессиональным ростом понимается процесс изменений должностного статуса, широты властных полномочий и уровня трудовых доходов, а внутренний профессиональный рост рассматривается как процесс профессионально-личностного саморазвития человека [22]. В сознании личности карьера репрезентирована как *двуединый, пролонгированный во времени* процесс целенаправленного преобразования субъектом внутренних и внешних условий собственной профессиональной жизни. Основным психобиографическим образованием, обеспечивающим построение и управление личностью собственной карьерой, выступает *субъективная картина карьеры*.

Субъективная картина карьеры, являясь фрагментом глобального психического образа – субъективной картины жизненного пути, аккумулирует в себе образы карьерного прошлого, настоящего и будущего. Представление о субъективной картине карьеры как об отдельном психобиографическом образовании в структуре субъективной картины жизненного пути позволяет нам экстраполировать имеющийся категориальный аппарат СКЖП на психологический анализ субъективной картины карьеры. Придерживаясь причинно-целевой концепции, мы понимаем *субъективную картину карьеры* как психический образ личностно значимых и профессионально важных событий и условий развития карьеры личности в их детерминационных и пространственно-временных взаимосвязях. Событийное содержание субъективной картины карьеры характеризует профессиональную направленность личности, смысл и цели её карьеры.

Субъективная картина карьеры является психическим феноменом, который формируется и функционирует в контексте *осознанной саморегуляции профессиональной карьеры*. *Карьерная саморегуляция* представляет собой системно организованный психический процесс, направленный на построение и управление профессиональной жизнью в соответствии с субъективно принятыми карьерными целями личности [22]. Одним из звеньев в структуре карьерной саморегуляции является процесс *моделирования значимых условий карьеры*, с помощью которого осуществляется анализ и выделение

значимых обстоятельств карьеры, а также их осмысление, мысленное структурирование и категоризация как способствующих или препятствующих достижению поставленных целей [22]. «Продуктом» этого психического процесса выступает *субъективная картина карьеры*, аккумулирующая в себе события карьерного прошлого, настоящего и будущего.

Заключение

В результате проведенного теоретического исследования могут быть сформулированы следующие основные выводы:

1. Основным психобиографическим образованием, обеспечивающим процесс построения и управления личностью собственной карьерой, выступает *субъективная картина карьеры*.

2. Перспективным подходом к изучению субъективной картины карьеры является структурно-функциональный подход к осознанной саморегуляции карьеры. В рамках данного подхода субъективная картина карьеры рассматривается как «продукт» такого процесса целостной системы карьерной саморегуляции, как *моделирование значимых условий карьеры*.

3. *Субъективная картина карьеры* – это образ личностно значимых и профессионально важных событий и условий развития карьеры личности в их детерминационных и пространственно-временных взаимосвязях. Можно предположить, что чем глубже и полнее субъективный образ карьерного пути, тем более успешной оказывается карьера.

Рассмотрение субъективной картины карьеры как отдельного предмета исследований направлено на лучшее понимание функционирования механизмов карьерной саморегуляции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Костенко, К. В. Субъективная картина жизненного пути и удовлетворенность жизнью в позднем возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / К. В. Костенко ; Краснодар, 2005. – 24 с.
2. Нуркова, В. В. Автобиографическая память: структура, функции, механизмы : дис. ... канд. психол. наук. / В. В. Нуркова. – М., 1998. – 211 с.
3. Нуркова, В. В. Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности / В. В. Нуркова // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 77–86.
4. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен ; под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 608 с.
5. Салихова, Н. Р. Жизненный путь в контексте проблемы субъективной регуляции жизни / Н. Р. Салихова // Психология жизненного пути личности: методологические, теоретические, методические и прикладные проблемы : сб. науч. ст. / науч. ред.: Н. А. Логинова, К. В. Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2012. – С. 101–108.
6. Злобина, Е. Г. Диалектика индивидуального житнетворчества / Е. Г. Злобина // Жизнь как творчество / под ред. Л. В. Сохань. – Киев : Наук. думка, 1985. – С. 209–229.
7. Гинзбург, Р. М. Психологическое содержание личностного самоопределения / Р. М. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–52.
8. Кроник, А. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. – М. : Смысл, 2003. – 284 с.

9. Кроник, А. А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / А. А. Кроник. – М., 1994. – 71 с.
10. Корнилова, А. А. Особенности субъективной картины профессиональной жизни человека в период взрослости : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / А. А. Корнилова. – СПб., 2007. – 249 с.
11. Манукян, В. Р. Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / В. Р. Манукян. – СПб., 2003. – 217 с.
12. Шкуратова, И. П. Событие как элемент жизненного пути личности / И. П. Шкуратова // Психология жизненного пути личности: методологические, теоретические, методические и прикладные проблемы : сб. науч. ст. / науч. ред.: Н. А. Логинова, К. В. Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2012. – С. 241–258.
13. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Л. А. Коростылева. – СПб., 2001. – 374 с.
14. Ильин, Е. П. Психология взрослости / Е. П. Ильин. – М. : Питер, 2012. – 544 с.
15. Психологический атлас человека / под. ред. А. А. Реан. – СПб. : Прайм-Евразон, 2006. – 651 с.
16. Карпинский, К. В. Человек как субъект жизни / К. В. Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 279 с.
17. Карпинский, К. В. Профессиональная деятельность и развитие личности как субъекта жизни / К. В. Карпинский // Личность профессионала в современном мире / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М. : Изд-во Ин-та психол. РАН, 2014. – С. 25–59.
18. Карпинский, К. В. Развитие личности как субъекта жизни в контексте профессиональной деятельности / К. В. Карпинский // Актуальные проблемы психологии личности : сб. науч. ст. / науч. ред. К. В. Карпинский, Н. Р. Салихова. – Гродно : ГрГУ, 2013. – С. 48–98.
19. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
20. Перетяцько, Л. Г. Профессиональное призвание личности (психолого-биографический аспект) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Л. Г. Перетяцько ; Ин-т психол. АН СССР. – М., 1991. – 23 с.
21. Перетяцько, Л. Г. Професійне покликання особистості як психологічна проблема / Л. Г. Перетяцько // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. – Київ, 2007. – С. 274–280.
22. Гижук, Т. В. Психологические механизмы и закономерности саморегуляции профессиональной карьеры личности / Т. В. Гижук // Весн. ГрДУ імя Я. Купалы. Сер. 3. Філаал. Пед. Псіхал. – 2014. – № 1 (171). – С. 156–161.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.12.2014

Hizhuk T.V. Subjective Picture of Career as Mental Image: Content, Structure, Functions

In the article the results of the theoretical analysis of researches of a subjective picture of life path are presented. Allocation possibility in a subjective picture of life path of a subjective picture of career is proved. It is noticed, that the perspective approach to studying of a subjective picture of career is the structurally functional approach. Within the limits of the given approach the subjective picture of career is considered as «product» of such process of complete system of the realized self-control, as modeling of significant conditions of career. Consideration of a subjective picture of career as a separate subject of researches is directed at the best understanding of functioning of mechanisms of regulation of career by the person.

УДК 316.628

Н.В. Кухтова*канд. психол. наук, доц.,**зав. каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова***СОЦИАЛЬНЫЕ НОРМЫ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Статья посвящена социальным нормам, рассматриваемым с разных точек зрения в контексте изучения просоциального поведения в современных условиях. Представлены теоретические и эмпирические основания разработки методики «Социальные нормы просоциального поведения», направленной на изучение позиций присвоения социальных норм и построения межличностных отношений на основе норм, оказывающих влияние на просоциальную направленность поведения: норма социальной ответственности, норма взаимности, норма справедливости и норма «затраты – вознаграждения». Описаны результаты валидации (содержательной, критериальной, конструктивной) и надежности (внутренней согласованности, ретестовой надежности) методики.

Усложнение отношений между социальными субъектами, вхождение индивида в различные социальные группы и его подверженность влиянию, обнаруживаемые на протяжении достаточно долгого времени, создают условия для противоречивости усваиваемых им норм. С одной стороны, определенная стандартизация жизни и наличие таких норм способствуют реализации творческих и иных ресурсов для жизнедеятельности, с другой – становится порой тормозящим фактором дальнейшего развития. Социальные нормы охватывают все сферы и области психической жизни человека, оставаясь при этом скрытыми и невидимыми, редко осознаваемыми [1]. Следует отметить, что нормы являются средством социального контроля и влияния на членов общества, т.н. безличными правилами поведения, и приводят к уравновешенности и стабилизации жизни [2]. Значимо, что восприятие и интерпретация субъектом окружающего мира определяется именно нормами, и человек постоянно включен в них, не фиксируя и не замечая порой их непосредственного действия. Степень их осознанности и ответственности проявляется в том, что человек знает о последствиях своих действий для других и признает свою ответственность за поступки в соответствии с нормами. Есть и субъективная сторона: действия человека в соответствии с его личными нормами повышают его самооценку и уменьшают самокритику [2].

В психологии и не только имеется много определений «нормы». В связи с этим следует изначально рассмотреть это понятие, которое дальше поможет раскрыть понимание «социальной нормы». Так, Д. Шнайдер отмечает, что «норма – это стандарт, и, как все стандарты, она неявно декларирует, что некоторые вещи более подходящие, чем другие... Однако нормы – это нечто большее, чем стандарты: они утверждают, что именно является обязательным или уместным» [3]. Б.Д. Парыгин указывает на то, что нормы есть «правила или модели поведения, санкционированные социальными группами и ожидаемые в реальном поведении от входящих в эти группы лиц» [4; 5]. С точки зрения Н.Н. Обозова, норму можно определить как идею (эталон поведения) в сознании членов группы, имеющую вид положения, которое диктует, что члены группы должны делать, какое поведение от них ожидается в данных обстоятельствах» [6]. По А. Голднеру, нормы – это формы коммуникации, когда люди работают совместно в течение ряда лет; они устанавливают имплицитное ожидание, касающееся их взаимных прав и обязанностей. Т. Ньюком утверждает, что нормы представляют собой не только общепринятые способы восприятия предметов, но и системы соотнесения, в которых воспринимаются предметы. В. Момов определяет понятие «норма» как предписание, в соответствии с которым должно, допустимо или не должно быть выполнено определенное дей-

стве для достижения определенной цели. Однако не всякое предписание есть норма, а только то, которое приняло форму безличного, всеобщего и общеобязательного требования, имеющего характер общего правила [3]. Дж. Гиббс, рассматривая классификации норм, отметил, что это понятие должно подразумевать, во-первых, групповое оценивание поведения индивида с точки зрения того, каким ему следует быть; во-вторых, групповое ожидание, связанное с проявлением реального поведения; и в-третьих, индивидуальные реакции на поведение, включая попытки применения санкций [3].

Существуют обширные представления о понятии «социальная норма»:

1) общепризнанные правила, образцы поведения, стандарты деятельности, призванные обеспечивать упорядоченность, устойчивость и стабильность социального взаимодействия индивидов и социальных групп; такая совокупность норм, действующих в том или ином сообществе, составляет целостную систему, различные элементы которой взаимообусловлены [7]; в том числе это любая модель поведения, которая должна считаться отражением этого общества и становится санкционируемой ее членами [8; 9];

2) совокупность требований, предъявляемых той или иной социальной группой к своим членам [10; 11]; совокупность кодифицированных и неформальных требований, предъявляемых той или иной социальной группой (или всем обществом) к своим членам [12; 13];

3) основные правила, которые определяют поведение человека в обществе, включающие оценку и долженствование, и носят предписывающий характер (К.Б. Бэком, Л. Фестингер) [2], или ожидание соответствующего социального поведения [14];

4) не любое правило или действия, а общепринятая норма, которая регулирует общественное поведение людей и имеет значение не для отдельного индивида, но и для всех людей, входящих в состав данного коллектива [15–17], а также соответствующие правила, которые выступают как средство ориентации поведения каждой личности в той или иной ситуации и как средство социального контроля за их поведением со стороны данной общности людей [18];

5) существующее в данном обществе и принятое данным индивидом правило (стандарт), образец действия, определяющие, каким образом он должен вести себя в данной ситуации; выражает социально одобренные инварианты поведения и обозначает интервал допустимых действий, границы, в рамках которых индивид может искать альтернативы путей (средств) для достижения своих целей [19]; это также требование к личности, в которой определены более или менее точно объем, характер, границы возможного и допустимого в ее поведении; одновременно в нормах содержатся мотивы, это критерий, оценка и средства социального контроля за этим поведением со стороны группы [16].

Таким образом, понятие «социальная норма» может включать в себя такие основные признаки:

1) набор правил поведения в данной ситуации;

2) эталонный образец поведения, предписываемый индивиду или группе применительно к данной ситуации;

3) экспектации, т.е. ожидания со стороны окружающих относительно нормативного поведения человека, которые образуют основу механизма действия норм [16].

Следование социальным нормам (правовым и социально-психологическим) обеспечивается двояко: 1) путем их *интернализации*, т.е. превращения в процессе социализации индивида внешних требований во внутреннюю потребность, привычку (социально-психологический аспект) либо 2) за счет *институционализации*, т.е. включения в структуру общества и социального контроля, применение различных санкций к тем, чье поведение отклоняется от принятых норм (правовой аспект) [17; 20].

Т. Шибутани обращает внимание на то, что люди стараются придерживаться конвенциональных норм, однако в отношении с окружающими могут вмешиваться чувства, облегчая при этом одни действия и препятствуя другим. Так, человек может быть терпим к другим людям, а может и, наоборот, проявить агрессивность (не обязательно внешне наблюдаемую), пойти навстречу или отклонить просьбу другого [21].

Сегодня существует множество классификаций видов социальных норм, которые рассматриваются с разных сторон. Это нормы [2]:

- 1) универсальные, специфические, альтернативные (Р. Линтону);
- 2) универсальные, обязательные для всех членов общества (нравы, обычаи), внутригрупповые (ритуалы) и личностные, индивидуальные;
- 3) конвенциональные, принятые в определенной группе или общности правила, предписывающие или запрещающие какое-либо поведение, деятельность, действие;
- 4) абсолютные (табу), условные (этикет), побуждающие и запрещающие, санкции (нравы, обычаи, закон, договор, честь, совесть) (Д.П. Морриса);
- 5) технические, стратегические, эстетические, моральные (П. Рикёр).

Социальные нормы различаются и по другим признакам [3]:

- 1) по способу фиксации (формальные и неформальные, устные и письменные, выраженные явно или латентные);
- 2) по степени обобщенности (конкретные образцы определенного действия или общие принципы деятельности);
- 3) по универсальности действия (специфические привилегии или общезначимые права и обязанности);
- 4) в них могут выражаться как позитивные предписания, так и негативные характеристики (запреты) действия.

Таким образом, все представленные определения сводятся к тому, что социальная норма – это модель (образец, правило) поведения при взаимодействии с людьми в обществе. Следует отметить, что только в отдельных источниках выделяются *социальные нормы просоциального поведения*, к которым относятся нормы социальной ответственности, социальной взаимности, социальной справедливости и норма «затраты – вознаграждение». **Норма социальной ответственности** требует просоциального поведения во всех случаях, когда нуждающийся в помощи находится в зависимости от человека, который может оказать помощь. Указывается на то, что «когда люди нуждаются в нашей помощи, мы, если не обвиняем их самих в возникших трудностях, руководствуемся нормой социальной ответственности» [22].

Ответственность, основанная на зависимости другого человека, может видоизменяться под влиянием различных факторов, особенно под влиянием каузальной атрибуции возникновения потребности в просоциальном поведении. Чем больше нуждающийся в помощи человек оказывается виновником своего положения, тем меньше окружающие чувствуют себя ответственными за оказание ему помощи. В случаях, когда зависимость нуждающегося в помощи человека достигает высокой степени, что начинает ограничивать свободу действий помогающего, может наблюдаться своеобразная «реактивность». В связи с этим оказание помощи становится обременительным, и человек, оказывающий помощь, стремится не оказывать ее и уменьшает собственную готовность к просоциальному поведению. Подчеркивать норму ответственности и тем самым усиливать готовность к просоциальным поступкам может влияние образца. Оно бывает более сильным в случае, когда помогающий непосредственно видит само действие помощи, а не слушает нравоучительный рассказ [23]. Нормы социальной ответственности предписывают, что следует помогать людям, которые зависят от этой помощи. Л. Берковитц предположил [24], что просоциальное поведение зависит от чувства ответственности за социальную ситуацию. Осознание зависимости выявляет нор-

му социальной ответственности, которая мотивирует просоциальное поведение. Но просоциальные поступки требуют жертв, которых можно избежать, переложив ответственность на других. Присутствие других дает возможность для размывания ответственности.

Норма социальной взаимности – это ожидание людей, что их помощь другим людям увеличит вероятность того, что они будут помогать в будущем [23; 25]. Данная норма представляется универсальным принципом социального взаимодействия и происходящего в обществе обмена материальными благами и вредом, является моральным кодом и предполагает, что люди окажут помощь, а не навредят тем, кто им помог. Это «воздаяние» как за добро, так и за зло («ты мне – я тебе», «помоги тем, кто помогает тебе»), направленное на восстановление равновесия между индивидами и группами (на то, чтобы «расквитаться»), представляет собой распространенный и основополагающий принцип, воспринимаемый как справедливость и «компенсирующее правосудие» [14]. Следование этому принципу является, по Л. Колбергу [23; 26], сравнительно поздней стадией развития морального суждения. Если инициативу в осуществлении нормы социальной ответственности должен на себя взять субъект (помогающий), то норма взаимности ориентируется на реакцию в связи с полученной помощью, и на благодеяние человек отвечает признательностью. Но если помощь оказывается с расчетом на взаимность, т.е. с расчетом на будущую компенсацию, то она теряет свой альтруистический характер, но в рамках социобиологического подхода не исключает «взаимный альтруизм».

Исследования Р. Гаринсона и Л. Берковитца показывают, что признательность оказывается особенно выраженной, если человек приходит на помощь не вследствие предписания, а по доброй воле [24]. Также помощь может оказываться с расчетом на взаимность и может преследовать при этом свои цели. Во-первых, помогающий может хотеть получить компенсацию за оказанную помощь; во-вторых, он может хотеть обязать получившего помощь человека помогать ему в будущем. Обязательства выполнения нормы взаимности получившим помощь человеком зависят главным образом от его оценки намерений помогающего и самой оказанной помощи, т.е. от мотивации оказания помощи. Помощь, не рассчитанная на взаимность, может вызвать слабую благодарность или даже враждебность. Это происходит, когда получивший помощь чувствует себя чрезмерно обязанным и не имеет возможности отблагодарить за нее, что указывает на «реактивность» ограничения свободы действий.

С.Д. Бэтсон и его коллеги считают, что люди предлагают больше помощи тем, кто находится под угрозой, потому что знают, что они также могут скоро нуждаться в их помощи [27]. Следовательно, продолжают помогать другим, потому что хотят гарантий, что другие люди помогут им, когда в будущем возникнет такая необходимость. Помощь может быть оказана с тем, чтобы благодарность как погашение долга получившего помощь человека была возможна лишь в определенной степени.

Справедливое отношение, которое люди надеются получить, равно тому, что они сами делают: затраты ради других должны быть равны затратам ради них самих. Справедливость лежит в основе нормы взаимности: это социальное взаимодействие. Э. Голберг отмечает [28], что это предпосылка для организации общества. Норма взаимности предусматривает, что люди должны помогать тем, кто помогал им, и люди не должны вредить тем, кто помогал им. Более широко социальные психологи рассмотрели норму взаимности как воплощение надежды, что людям воздается за хорошее хорошим и за зло злом. В дополнение к этой положительной форме норма взаимности имеет отрицательный компонент, руководящий возмездием. Отрицательная взаимность воплощена в древнем кодексе «око за око, зуб за зуб». Социальные психологические формулировки относительно нормы взаимности были определены строго под влиянием социальной теории обмена [22].

Норма социальной справедливости. Данная норма действует под лозунгом «Помоги тем, кто заслуживает помощи». Считается, что люди чаще всего следуют норме тогда, когда их представления совпадают с вносимым вкладом (ценой, которую платят, и наградой, которую заслуживают). Кроме того, людям свойственно верить в справедливое устройство мира, а это значит, что каждый получает то, чего заслуживает.

Дж.К. Хоманс и Дж.С. Адемс выдвинули теорию справедливости (иногда также называемую дистрибутивным правосудием), ставшую основой нормы справедливости и основанную на том, что члены группы будут удовлетворены распределением награды, которая пропорциональна участию каждого члена группы. Люди определяют это как «справедливость», когда каждый человек получает вознаграждение в том объеме, в котором было принято участие в совместной деятельности, и считается, что человек, который вкладывает больше, заслуживает большего, и человек, который вкладывает меньше, заслуживает меньшего. Экспериментально доказано, что те, кто получает меньше, чем заслуживает, часто испытывают гнев, а те, кто получает больше, – вину. Далее теория справедливости предлагает, чтобы люди в несправедливых отношениях стремились устранять бедствие, восстанавливая справедливость [14; 29].

Норма справедливости может базироваться на дистрибутивности (распределении), т.е. справедливости распределения результата (Дж. Адамс). Среди норм дистрибутивной справедливости выделяются следующие, связанные с:

1) пониманием *равенства*: справедливо, когда вознаграждение (или наказание) делится поровну между всеми участниками взаимодействия;

2) *позитивностью личности*: справедливо, когда человек, обладающий социально желательными особенностями, получает большее вознаграждение и меньшее наказание, чем «плохой» человек;

3) собственными *потребностями*: справедливо, когда нуждающийся человек получает большее вознаграждение (или наказание), чем тот, кто не нуждается в них;

4) имеющимися *способностями*: справедливо, когда более способный человек, совершивший социально желательный поступок, получает большее вознаграждение, а совершивший социально нежелательный – большее наказание, чем менее способный;

5) приложенными *усилиями*: справедливо, когда человек, приложивший большие усилия при совершении социально желательного поступка и меньшие при совершении социально нежелательного, получает большее вознаграждение (или менее серьезное наказание), чем тот, кто сделал наоборот [30].

К. Грудер, Д. Ромер и Б. Крот сформулировали норму справедливости, где предполагается, что в первую очередь человек должен сам о себе позаботиться. Если человек ведет себя безответственно, альтруистический отклик ослабляется [31]. Хотя в целом сочувствие и просоциальное поведение сильнее по отношению к «своим», это ограничение снимается, как считают Л. Монтада и А. Шнейдер, если сочувствие основано на принципах справедливости [32].

Связь между справедливой оплатой, переplatой и альтруизмом по отношению к обездоленным стала темой эксперимента Д. Миллера, который интересен тем, что раскрывает проблему просоциальной направленности [33]. Результаты привели автора к выводу о суммировании эгоизма – альтруизма и построении *двухуровневой модели*. Она основана на идее, что человек, оказывая помощь, исходит из того, что, по его мнению, полагается ему по справедливости. Кроме того, человек испытывает сочувствие и поступает просоциально (исходя из справедливого, по его мнению, отношения к людям), если судьба других кажется незаслуженно плохой. Существует мнение, что человек, который считает, что он достиг всего и заслуживает того, чего достиг, очень чувствителен к несправедливости в отношении других [31]. В межличностном взаимодействии восстановление справедливости предполагает прежде всего сохранение хороших отно-

шений и воздаяние по заслугам, а в деловом – воздаяние по заслугам и повышение продуктивности. Это означает, что обыденные представления о справедливости достаточно пластичны и могут трансформироваться под влиянием ситуации [30].

Норма «затраты – вознаграждение». Эта норма основана на интегрированной когнитивно-физиологической модели «возбуждение/затраты – вознаграждения» (arousal/cost-reward model), которая объясняет мотивацию и стремление помочь людям в чрезвычайных ситуациях (рисунок) [14].



Рисунок – Модель «затраты – вознаграждение» для помощи в чрезвычайных ситуациях

Согласно этой модели, когда человек видит, что другому срочно требуется помощь и он страдает, то он испытывает негативное эмоциональное возбуждение и мотивирован помочь, чтобы снизить аверсивное возбуждение, снять личный дистресс [25]. Выделяют несколько условий, при которых помощь будет наиболее вероятной.

1. Когда возникает сильное возбуждение. Если негативное возбуждение стимулирует помощь, то чем больше возбуждаются наблюдатели при виде чрезвычайной ситуации, тем больше они должны помогать. Так, Джон Довидио (Dovidio, 1984) было обнаружено, что возбуждение возрастало у одиноких прохожих и в такой же степени возрастала их склонность оказывать помощь жертвам.

2. Когда между жертвой и помогающим устанавливается связь «мы». Люди чаще желают помогать тем, кто похож на них лично. Это особенно верно в опасных для жизни или чрезвычайных ситуациях, где надо принимать значимые для жизни человека решения – например, о том, кого спасти из горящего здания (Burnstein, Crandall & Kitayama, 1994). Одна из причин, по-видимому, заключается в том, что наблюдателей сильнее задевает чрезвычайная ситуация, возникшая с людьми, с которыми они чувствуют внутреннюю связь (Krebs, 1975).

3. Когда за счет оказания помощи ослабление возбуждения включает маленькие затраты и большие вознаграждения. Поскольку негативное эмоциональное возбуждение неприятно, то те, кто может прекратить его и оказать помощь, будут мотивированы поступить именно так. Когда общие затраты на оказание помощи повышаются, то люди чаще предпочитают другие способы снизить свой эмоциональный дистресс, например, покинуть место действия (Dovidio et al., 1991).

В то же время следует отметить, что очевидцы часто принимают во внимание те вознаграждения и затраты, которые последуют в случае оказания или неоказания помощи. Необязательно приходиться в состояние эмоционального возбуждения, чтобы ока-

зять помощь; тот, кто часто бывает в таких ситуациях, оказывает помощь, оставаясь спокойным [34–36]. В том числе необходимо учитывать затраты потерпевшего и помогающего, связанные с риском потерь и лишений, с динамикой уровня самооценки и самоуважения. Таким образом, такие социальные нормы создают культурную основу для просоциального поведения. В процессе социализации индивиды усваивают эти нормы и постепенно начинают вести себя в соответствии с указанными принципами. По мнению М.И. Бобневой [37], формирование просоциального поведения в значительной степени зависит от уровня усвоения социальных (общественных) норм, что связано с нормативной регуляцией (управлением поведением).

На основе теоретического анализа и психодиагностического инструментария была разработана методика «Социальные нормы просоциального поведения» (И.А. Фурманов, Н.В. Кухтова). Ее целью стало изучение позиций присвоения социальных норм и построения межличностных отношений на основе четырех видов норм, оказывающих влияние на просоциальную направленность поведения: норма социальной ответственности, норма взаимности, норма справедливости, норма «затраты – вознаграждения».

Описание методики. Методика содержит 62 утверждения и состоит из 4 шкал:

1. *Норма социальной ответственности* – это общественное правило, основанное на том, что люди должны помогать тем, кто в этом нуждается, включает в себя каузальную атрибуцию и чувство ответственности за различные социальные ситуации для избегания чувства вины и сохранения самооценки. Эта норма требует просоциального поведения во всех случаях, когда нуждающийся в помощи находится в зависимости от того человека, который может оказать помощь.

2. *Норма взаимности* связана с различными реакциями на оказание помощи, так называемыми обменными отношениями различной мотивации (альтруистическая и эгоистическая). Как правило, помощь оказывается в обмен на предыдущую помощь, это ожидание людей, что их помощь другим увеличит вероятность того, что им будут помогать в будущем.

3. *Норма справедливости* рассчитана на оказание помощи людям «по заслугам», основана на том, что члены группы будут удовлетворены распределением награды, которая пропорциональна участию каждого члена группы. Такую позицию люди определяют как «справедливость»: каждый человек получает вознаграждение в том объеме, в котором было установлено его личное участие в совместной деятельности.

4. *Норма «затраты – вознаграждения»* связана с личностным дистрессом и оказанием помощи в чрезвычайных ситуациях.

Инструкция. Необходимо было определить степень согласия с каждым из приведенных утверждений. Шкала: 1 – совершенно не согласен, 2 – не согласен, 3 – трудно сказать, 4 – согласен, 5 – совершенно согласен.

Обработка результатов осуществляется в соответствии с ключом по каждой шкале методики: «Норма социальной ответственности» (утверждения 1–19): «+» – 1–3, 5–10, 12, 15, 17–19; «–» – 4, 11, 13, 14, 16; «Норма взаимности» (утверждения 20–34): «+» – 20–25, 27–33; «–» – 26, 34; «Норма справедливости» (утверждения 35–51): «+» – 35–39, 41–45, 48, 50, 51; «–» – 40, 46, 47–49; «Норма затраты – вознаграждения» (утверждения 52–62): «+» – 54, 58, 61; «–» – 52, 53, 55–57, 59, 60, 62.

Исследование было проведено на выборке из 246 студентов 19–22 лет (г. Витебск). Методика «Социальные нормы просоциального поведения» в Беларуси адаптируется впервые в соответствии со стандартным алгоритмом действий [38]. Статистическая обработка произведена с применением пакета SPSS 11.0 for Windows.

Оценка *содержательной валидности* методики проводилась группой экспертов, в качестве которых выступили профессиональные психологи, имеющие ученые степени и звания, и практические психологи со стажем работы более 10 лет. Некоторые ут-

верждения были переформулированы, что позволило обеспечить их ясность и простоту. *Конструктивная валидность* определялась с помощью сопоставительного анализа содержания методики с результатами, полученными по другим опросникам, которые являются валидными (метод корреляции с другими тестами). Были использованы методики «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б.А. Рэндалл, адаптация Н.В. Кухтовой), «Ориентировочная анкета» (В. Смекал, М. Кучера). Статистическая значимость представлена в стандартном варианте использования ($p \leq 0,01^*$, $p \leq 0,05^{**}$).

Анализируя полученные результаты, можно отметить наличие корреляционных связей шкалы «Социальная ответственность» с направленностью на себя ($r = -0,28^{**}$), на «взаимность» ($r = 0,26^{**}$), «уступчивым просоциальным поведением» ($r = 0,41^{**}$), «публичным просоциальным поведением» ($r = 0,23^{**}$), «анонимным просоциальным поведением» ($r = 0,45^{**}$), «экстренным просоциальным поведением» ($r = 0,48^{**}$), «альтруистическим просоциальным поведением» ($r = 0,35^{**}$), «эмоциональным просоциальным поведением» ($r = 0,46^{**}$). Шкала «Взаимность» коррелирует с направленностью на «взаимность» ($r = -0,16^*$), «уступчивым просоциальным поведением» ($r = -0,20^{**}$), «публичным просоциальным поведением» ($r = 0,21^{**}$), «альтруистическим просоциальным поведением» ($r = -0,44^{**}$), «экстренным просоциальным поведением» ($r = -0,16^*$). Шкала «Справедливость» имеет взаимосвязь с «направленностью на задание» ($r = 0,14^*$), «уступчивым просоциальным поведением» ($r = 0,20^{**}$), «экстренным просоциальным поведением» ($r = 0,19^{**}$), «альтруистическим просоциальным поведением» ($r = 0,18^{**}$), «эмоциональным просоциальным поведением» ($r = 0,18^{**}$), «анонимным просоциальным поведением» ($r = 0,16^*$). Шкала «Затраты – вознаграждение» коррелирует с «уступчивым просоциальным поведением» ($r = 0,25^{**}$), «экстренным просоциальным поведением» ($r = 0,18^{**}$), «альтруистическим просоциальным поведением» ($r = 0,51^{**}$), «эмоциональным просоциальным поведением» ($r = 0,17^*$).

Надежность методики. Внутренняя согласованность пунктов опросника, указывающая на степень однородности состава заданий, т.е. отнесенности вопросов к каждой шкале методики, для всей выборки испытуемых коэффициент α -Кронбаха определена величиной $\alpha = 0,635$. Для проверки *стабильности* диагностируемых показателей применялся «тест-ретест». Ретестовая надежность методики определялась повторным опросом испытуемых спустя две недели после первого. Изначально ретестовая надежность определялась с помощью сравнительного анализа (Т-тест), который показал, что значимых различий по двум измерениям обнаружено не было, что свидетельствует о надежности адаптируемой методики. Дополнительно определен коэффициент корреляции и выявлена значимость связи между первым и вторым тестированием (таблица).

Таблица. – Результаты надежности методики

Наименование шкал	Коэффициент α Кронбаха	Коэффициент α Кронбаха после факторного анализа	Ретестовая надежность
Ответственности	0,622	0,748	0,63**
Взаимности	0,768	0,799	0,66**
Справедливости	0,294	0,740	0,49**
«Затраты-вознаграждение»	0,607	0,774	0,34**
По всей методике	0,635	0,798	—

Приведенные показатели позволяют констатировать наличие значимой положительной корреляции между двумя измерениями, что указывает на достаточно высокий уровень ретестовой надежности опросника и стабильность изучаемых признаков по шкалам. Результаты подтвердили устойчивость испытуемых к обстановке тестирования и малую изменчивость их состояния к перетестированию. Качество надежности

по методике достаточно высокое, в целом наблюдается приемлемая внутренняя согласованность.

Таким образом, обобщая ряд определений понятия «социальная норма», можно сделать вывод о том, что это модель (образец, правило) поведения при взаимодействии с людьми в обществе, основу механизма которой составляют ожидания со стороны окружающих относительно нормативного поведения человека. В настоящее время изучение социальных норм просоциального поведения является достаточно актуальной темой, представленной в основном в зарубежных исследованиях. Социальные нормы просоциального поведения, как правило, выражаются через социальную ответственность, взаимность, справедливость и оценку затрат и вознаграждений. А недостаточная методическая обеспеченность, характерная для психодиагностики в целом, особенно остро ощущается при изучении вопросов, касающихся просоциального поведения. Поэтому разработка методики «Социальные нормы просоциального поведения» значима в психологической науке. Полученные результаты свидетельствуют о надежности и валидности разработанного и адаптированного опросника.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Розум, С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб., 2007.
2. Личность как социальный феномен – Социальные нормы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.univer5.ru/psihologiya/lichnost-kak-sotsialnyiy-fenomen/Page-8.html>.
3. Быков, С. Б. Социальная психология нормативного повеления в организации / С. В. Быков. – Самара : Самар. гуманитар. акад., 2008. – 116 с.
4. Парыгин, Б. Д. Социально-психологический климат коллектива / Б. Д. Парыгин. – Л. : Наука, 1991. – 190 с.
5. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Обозов, Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К. : Лебедь. – 1990. – 192 с.
7. Социальная норма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Социальная_норма.
8. Большой толковый психологический словарь : пер. с англ. / Ребер Артур. – М. : Вече ; АСТ, 2001. – Т. 2 : Р–Я. – 592 с.
9. Жмуров, В. А. Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров. – М., 2012.
10. Анцупов, А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2007.
11. Нормы социальные [Электронный ресурс] / Словарь по профориентации и психологической поддержке / Национальная энциклопедическая служба – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/27/word/normy-socialnye>.
12. Коллектив. Личность. Общение : словарь социально-психологических понятий / под ред. Е. С. Кузьмина и В. Е. Семенова. – Л. : Лениздат, 1987. – 144 с.
13. Журавлев, А. Л. Социально-психологические проблемы управления. Прикладные проблемы социальной психологии / А. Л. Журавлев. – М. : Наука, 1983. – С. 173–189.
14. Чалдини, Р. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 256 с.
15. Донцов, А. И. Проблема групповой сплоченности / А. И. Донцов. – М. : МП, 1979. – 128 с.

16. Пеньков, Е. М. Социальные нормы – регуляторы поведения личности / Е. М. Пеньков. – М. : Политиздат, 1972. – 198 с.
17. Мертон, Р. К. Социальная структура и аномия / Социология преступности / Р. К. Мертон. – М. : Прогресс, 1966. – С. 305–306.
18. Свенцицкий, А. Л. Социальные нормы как регуляторы поведения личности / А. Л. Свенцицкий // Промышленная социальная психология. – Л. : ЛГУ, 1982. – С. 58–63.
19. Наумова, Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н. Ф. Наумова. – Минск : Наука. 1988. – 200 с.
20. Смелзер, Н. Социология / Н. Смелзер. – М., 1994.
21. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д., 1998.
22. Майерс, Д. Социальная психология : пер. с англ. / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 1999. – 688 с.
23. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
24. Berkowitz, L. The self, selfishness and altruism / L. Berkowitz // Macaulay, J. R. Altruistic and helpin behavior / J. R. Macaulay, L. Berkowitz (eds.). – N.Y., 1970.
25. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 560 с.
26. Фурманов, И. А. Социально-психологические проблемы поведения : курс лекций / И. А. Фурманов. – Минск : БГУ, 2001. – 88 с.
27. Watson, C. D. The altruism question. Toward a social psychological answer / C. D. Watson. – Hillsdale, NS : Lawrence erbiun, 1991.
28. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб. : Питер, 2003. – 640 с.
29. Современная зарубежная социальная психология. Тексты / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 256 с.
30. Гулевич, О. А. Условия выбора норм дистрибутивной справедливости / О. А. Гулевич, Е. О. Голынчик // Психол. журнал. – 2004. – № 3. – С. 53–60.
31. Перспективы социальной психологии : пер. с англ. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 688 с.
32. Montada, L. Justice and prosocial commitments / L. Montada, A. Schneider // Montada, L. Altruism in social systems / L. Montada, H. W. Bierhoff (eds.). – NY. : Hogrfe, 1991.
33. Miller, M. E. Effects of empathy and relatedness on willingness to help : dis. ... doctor or philosophy / M. E. Miller. – Louisville, 1992.
34. Психология для начинающих / М. Айзенк. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
35. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс. – 10-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 767 с.
36. Latane, B. The unresponsive bystander: why doesn't he help? / B. Latane, J. M. Darley. – N.Y., 1968.
37. Бобнева, М. И. Социальные нормы и регуляции поведения / М. И. Бобнева. – М. : Наука, 1978. – 142 с.
38. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов – СПб. : Питер, 2000. – 528 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 13.01.2015

Kukhtova N.V. Social Norms of Prosocial Behavior

The article represents the perspectives of social norms from different approaches and the significance of prosocial behavior studying in modern conditions. It also describes theoretical and empirical bases of the development of the technique «Social norms of prosocial behavior». The technique is directed at studying of assignment items of social norms and creation of the interpersonal relations which are based on four norm types that influence pro-social directivity of the behavior: the norm of social responsibility and reciprocity, the norm of justice and «expense reward». The article contains the results of technique validization (informative, criteria, constructive) and reliability (internal coherence, retest reliability) either.

УДК УДК 159.95

Юстына Искра¹, Вальдемар Клинкош², Марта Павелец³, Яцек Лукасевич⁴¹д-р Люблинского католического университета Иоанна Павла II (Польша)²д-р Люблинского католического университета Иоанна Павла II (Польша)³д-р Высшей школы экономики и инновации в Люблине (Польша)⁴д-р Высшей школы экономики и инновации в Люблине (Польша)

СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИН И МУЖЧИН

Проблематика гендерных различий в области когнитивного функционирования, эмоциональных переживаний и выражения чувств, исполняемых профессиональных, политических и семейных ролей, общения, разрешения проблем и конфликтов, а также социального функционирования все больше интересует психологов. Целью проведенных исследований был поиск различий между мужчинами и женщинами для Пятифакторной модели личности, которая является основой для выделения четырех аспектов личности, измеряемых при помощи опросника NEO4 («Экстраверсия», «Открытость опыту», «Уступчивость», «Добросовестность»). На основе принятых предположений была сформулирована исследовательская гипотеза о существовании различий в интенсивности черт в структуре личности мужчин и женщин. В исследовании принимали участие 300 студентов психологического факультета Люблинского католического университета и Высшей школы финансов и менеджмента в Варшаве (175 женщин и 125 мужчин). Опрос проводился в группах по 20–25 человек и длился около 30 минут. Средний возраст всех исследуемых (M) составил 22,3 года, стандартное отклонение SD = 4,46. Респонденты давали ответы относительно их возраста, пола и заполняли личностный опросник NEO4 Коста и Мак-Крей.

Введение

Проблематика гендерных различий в области когнитивного функционирования, выражения эмоциональных переживаний и чувств, исполнения профессиональных, политических и семейных ролей, общения, разрешения проблем и конфликтов, а также социального функционирования все больше интересует психологов [1]. В качестве исходной точки обсуждений этой темы можно сослаться на сравнительное исследование М. Мид [2], касающееся характерологических и темпераментных различий между мужчинами и женщинами в трех примитивных обществах. Она отметила, что эти различия являются результатом не только биологических особенностей, но и социально-культурных моделей.

Дальнейшему росту интереса к проблематике гендерных различий способствовало возникновение и развитие феминистского движения. Его представители обращали внимание на ограничения, дискриминирующие женщин и являющиеся следствием социальных стереотипов, а не только биологических особенностей и присущих женщине ролей матери и жены [3]. В настоящее время мы можем говорить об автономной области знаний, сосредоточенной вокруг этой темы. Подчеркивая, что гендерная дифференциация человечества – это некоторая данность, которая реализуется в специфических формах, психологи направляют свое внимание на изучение различий между полами. Это относится не только к тем различиям, которые, несомненно, связаны с биологией, но главным образом к тем элементам, которые представляют собой сочетание психических, культурных, социальных детерминант и условий, связанных с воспитанием [4]. Для того чтобы подчеркнуть эти различия, в английском языке есть три отдельных термина, которые стали популярными в психологии:

- 1) «sex» – различие анатомических и физиологических особенностей женщин и мужчин;
- 2) «gender» – пол, понимаемый как культурное и социальное явление (формирование модели фемининности и маскулинности, а также их роли);
- 3) «gender identity» – идентификация личности с соответствующим ей полом (гендерная идентичность).

Л. Браннон [5] указывае на использование в области исследований различий между мужчинами и женщинами двух понятий: «пол» и «гендер». При этом он обращает внимание на то, что термин «пол» часто подвергается критике, поскольку указывает прежде всего на биологическую основу различий, а также носит слишком общий характер и имеет много значений [6]. Термин «гендер», по Браннону, «описывает черты и способы поведения, которые в данной культуре считаются существенными для женщины или мужчины. Поэтому гендер представляет собой некий социальный стандарт и не связан с физиологией. Этот стандарт содержит качества, которые в том или ином обществе относятся к данному полу, а также черты, связанные с полом, которые каждый человек может обнаружить у себя самого» [5].

Формирующийся в социальных отношениях культурный пол (гендер) является результатом взаимодействия биологических, психологических и социально-культурных факторов. «Биологически данный пол (женщина, мужчина) является основой для построения социальной категории, которую мы называем культурным полом (женственность или мужественность)» [7]. Генезис гендерной идентичности в так понимаемом смысле следует усматривать в процессе социализации мальчиков и девочек. Существенным фактором, обуславливающим формирование пола ребенка, является пол, с которым его отождествляют окружающие и последовательно осуществляемый способ воспитания в мужском или женском «направлении» посредством, например, ношения соответствующей одежды, причёски, определенных игр. Приобретение детьми в процессе социального обучения качеств, типичных для их пола, осуществляется также и посредством поощрений и наказаний, применяемых родителями, которые поддерживают или ослабляют определенные виды поведения согласно социально функционирующим определениям женственности и мужественности. Различия в социализации девочек и мальчиков начинаются еще в младенчестве и касаются требований, предъявляемых им, методов дисциплинирования, а также форм активности и увлечений. В процессе воспитания происходит, таким образом, постепенное присвоение социальных сценариев поведения, характерных для женщин и мужчин, что приводит к формированию гендерных ролей. Их содержание соответствует стереотипу гендера, который является обобщением культурных представлений о психологических особенностях, характерных для женщин и мужчин. Подчеркнем, что роль и гендерный стереотип тесно связаны. Социальные ожидания, сформированные на основе гендерных стереотипов, четко определяют, что может быть принято или отвергнуто социумом [4].

Стереотипы, касающиеся стандартов фемининности и маскулинности, глубоко укоренились в нашей культуре. Весь воспитательный процесс ориентирован на формирование у ребенка специфических для мальчиков и девочек норм поведения, развитие игр, отношений, проявления или сокрытия чувств, определенных качеств [8]. Следовательно, культурный пол влияет на становление структуры личности, а ее содержание зависит, в частности, от характера идентификации со значимыми личностями, прежде всего с родителями как людьми, имеющими наибольшее влияние на ребенка, а также от влияния социального окружения и функционирующих в данной группе стандартов женственности и мужественности. Поскольку «люди верят, что принятые ими предположения о женственности и мужественности являются истинными и точными. Исходя из своих убеждений они относятся к мужчинам и женщинам по-разному и даже в чем-то относятся к другому полу как к своей противоположности. Многие люди в общении с другими используют стереотипы фемининности и маскулинности» [7].

Таким образом, личность каждого из нас формируется и развивается с самого начала жизни. То, кем мы являемся, определяют как генетические детерминанты, так и социальные и культурные факторы. В течение двух последних десятилетий в теории личностных черт психологии личности доминирует концепция «Большой пятёрки». Ее

авторы указывают, что существует пять основных характеристик личности: «Нейротизм», «Экстраверсия», «Открытость опыту», «Уступчивость» и «Добросовестность». Пятифакторная модель личности создана для того, чтобы определить черты личности, которые, по мнению людей, являются особо важными в жизни [9]. В то же время было установлено, что в формировании личности имеет значение не только влияние окружения, но и гены. Гены влияют на все пять факторов личности, причем больше всего на «Открытость опыту», а менее всего на «Добросовестность» [10].

В 1989 году Р. Мак-Крей и П. Коста [11], а затем Р. Мак-Крей и О. Джон [12] признали модель «Большой пятерки» универсальной структурой личности, общей для людей различных культур и языковых групп. Это подтвердили многочисленные исследования, проведенные, в частности, в последнее время в 50 странах мира [13].

Методология исследований

Исследовательская проблема представленной работы касается изучения сходства и различий личности мужчин и женщин. Представленные теоретические рассуждения и имеющиеся эмпирические исследования, направленные на выявление личностных различий, вытекающих из гендерных особенностей, послужили основанием для организации собственных исследований. Мы предположили, что люди, биологически определяемые как мужчины и женщины, будут отличаться интенсивностью черт личности, которые обусловлены как врожденными факторами, так и факторами, сформированными под влиянием социального и культурного взаимодействия.

Описание группы и исследовательской процедуры

В исследовании принимали участие 300 студентов психологического факультета Люблинского католического университета и Высшей школы финансов и менеджмента в Варшаве (175 женщин и 125 мужчин). Опрос проводился в группах по 20–25 человек и длился около 30 минут. Средний возраст всех исследуемых (M) составил 22,3 года, стандартное отклонение $SD = 4,46$. Респонденты указывали свой возраст, пол и заполняли личностный опросник NEO4 Коста и Мак-Крей.

Характеристика применённого метода

Личностный опросник NEO4 [4] является четырехфакторной версией Пересмотренного личностного опросника NEO – NEO-PI-R [15], предназначенного для исследования некоторых черт «Большой пятёрки»: «Экстраверсия» (E), «Открытость опыту» (O), «Уживчивость» (U) и «Добросовестность» (S). Опросник NEO4 содержит 192 пункта и инструкцию по применению листа ответов. Пункты опросника, ключи для подсчета результатов и нормы шкалы для E, O, U и S в тесте NEO4 идентичны тесту NEO-PI-R. Однако в NEO4 в отличие от NEO-PI-R нет фактора «Нейротизм» (N), поэтому процедура опроса более «короткая» и, следовательно, более простая. Исключение фактора «Нейротизм» облегчает респондентам работу с заполнением анкеты и способствует предоставлению более свободных и точных ответов на вопросы (исследуемые не должны указывать информацию о своей эмоциональной устойчивости) [16].

Анализ результатов

Полученные результаты позволили проверить исследовательскую гипотезу о различиях в интенсивности качеств в структуре личности мужчин и женщин. Женщины и мужчины различаются на статистически значимом уровне по двум из четырех элементов структуры личности. Женщины получают значительно более высокие оценки по шкале «Уживчивость» (результаты женщин и мужчин находятся в пределах средних результатов), а мужчины по шкале «Открытость опыту» (результаты мужчин достига-

ют высоких показателей, в то время как женщины показывают средние результаты). Статистически значимых различий не зафиксировано при измерении «Экстраверсии» и «Добросовестности» (результаты женщин и мужчин находятся в пределах средних результатов) (таблица).

Таблица. – Средние стандартизированные результаты (стены) для женщин и мужчин

Факторы	Женщины	Мужчины
Экстраверсия (E)	5	5
Открытость опыту (O)*	6	7
Уживчивость (U)*	6	5
Добросовестности (S)	5	5

Примечание: Самоописание, стандартизированные результаты [17]. Значения рассчитаны с помощью *t*-критерия Стьюдента; * $p < 0,001$.

Полученные данные дают основания отметить следующие особенности мужчин и женщин. Мужчины более любознательны как в отношении внешнего, так и внутреннего мира, ведут активную жизнь с учетом приобретенного опыта, находят удовольствие в изобретении новых вещей, поиске новых задач и испытаний. Они имеют хорошо развитое воображение, которое играет важную роль в их жизни. Ищут новый опыт и новые ощущения. Испытывают сильные как положительные, так и отрицательные эмоции. Любят начинать новые действия, искать захватывающие идеи. Предпочитают новизну банальности и рутине. Чаще имеют свое хобби, которое развивают.

Женщины имеют более высокую потребность в упорядочении и целесообразности действий, но также охотно приступают к новым видам деятельности. Женщины показывают значительно более высокие результаты при измерении фактора «Уживчивость», связанного с межличностными отношениями. Хотя результаты и женщин, и мужчин находятся в пределах средних показателей, можно, однако, отметить, что женщины проявляют больший альтруизм, сострадательность, доброжелательность и помощь, чем мужчины. Это связано с убеждением, что если они сами будут в нужде, то также получат помощь и поддержку. Для них присуще стремление смягчать любые конфликты и споры, снижать агрессию, прощать. Мужчины ведут себя более скептически и сдержанно.

Анализ результатов, полученных по факторам «Экстраверсия» и «Добросовестность», позволяет сделать вывод, что как женщины, так и мужчины хорошо функционируют в обществе, они общительны и охотно вступают в контакты с другими людьми. На работе они дисциплинированы и амбициозны. Они в равной степени могут радоваться различным событиям, происходящим в их жизни.

Обсуждение результатов

Целью проведенных исследований был поиск различий между мужчинами и женщинами (биологический пол) на основе Пятифакторной модели личности, в рамках которой выделяются четыре аспекта личности, измеряемые при помощи опросника NEO4. Коста и Мак-Крей показывают, что различия в структуре личности имеют сильную биологическую основу. Таким образом, можно было предположить, что дифференцируя исследуемых с точки зрения биологического пола, который детерминирован генетически, мы получаем различия отдельных диспозиций личности. В исследованиях был применен подход, разработанный в рамках теории черт. Полученные результаты свидетельствуют о статистически значимых различиях между мужчинами и женщинами в двух личностных чертах – в «Открытость опыту» и «Уживчивость».

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод, что мужчины и женщины отличаются по двум из четырех изучаемых черт личности, которые измеряются с помо-

щью опросника NEO4. Женщины по сравнению с мужчинами проявляют более высокую «Уживчивость», в то время как мужчины проявляют большую «Открытость опыту». Анализ полученных результатов не обнаружил различий в «Экстраверсии» и «Добросовестности». Опрошенные студенты имеют оптимистическое отношение к жизни, хорошо функционируют в общественных отношениях и характеризуются позитивным подходом к своей деятельности. Женщины особенно сильно ориентированы на построение отношений и связей с другими людьми. Они показывают готовность оказывать помощь и заботиться о других, прощать и забывать обиды. Это не означает, что мужчины не предпринимают такого рода действий, но у них это выражено в меньшей степени. Особенно привлекательной для мужчин является деятельность, связанная с обучением новому и неизвестному, что обнаруживается также в исследовании своих возможностей и проверке ограничений.

Хаммер [4], проводившая исследования на тему гендерных стереотипов, предлагала испытуемым два набора черт: 1) «напористость, агрессия, высокомерие, жестокость, рационализм» и 2) «чувствительность, заботливость, внимательность, послушание, эмоциональность». Оказалось, что первый набор черт чаще всего приписывается мужчинам, а второй – женщинам. Стереотипы представляют собой своего рода упрощённое описание «мужественного мужчины» или «женственной женщины». Эта модель упрощенного подхода к гендерным стереотипам основана на принципе биполярности, в соответствии с которым предполагается, что нормальный мужчина лишен женских черт, а нормальная женщина – мужских. Такая позиция достаточно широко распространена и в быту, и в науке. Результаты, полученные в представленном исследовании, не подтверждают этого распространённого мнения о стереотипах женственности и мужественности. Как женщины, так и мужчины проявляют черты, которые являются для них общими и социально желательными. С другой стороны, у мужчин не наблюдается сильно выраженных черт, вытекающих из мужского стереотипа. Постоянные изменения в социальной и экономической сфере влияют также на то, насколько мы сами изменяемся, какие новые задачи и вызовы берём на себя, какие качества развиваем у себя. Анализ результатов исследования даёт также интересную информацию о пригодности студентов к их будущей профессиональной деятельности. Если учесть факт, что они являются студентами психологии, которые в будущем будут оказывать поддержку и помощь другим, полученные результаты обнадеживают.

В заключение следует отметить, что результаты относятся только к студентам-психологам. Возможно, выводы были бы другими, если бы в исследовании принимали участие студенты, обучающиеся на различных факультетах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bajkowski, T. Kobięcość i męskość w percepcji młodzieży akademickiej / T. Bajkowski. – Warszawa : ŻAK, 2010; Boski, P. Męskość – Kobięcość jako wymiar kulturowy. Przegląd koncepcji i badań / P. Boski // Kobięta w kulturze – kultura w kobięcie. Studia interdyscyplinarne / J. Miluska, P. Boski (red.). – Kraków : Impuls, 2006; Iskra, J. Ona w XXI wieku czyli jak ją widzą kobiety i mężczyźni. Badania psychologiczne / J. Iskra, W. Klinkosz // Wiele twarzy kobiety – «ona» w tekstach nie tylko medycznych / P. Bury, Z. Dziemianko (red.). – Poznań : Maiuscula, 2011; Kosakowska, N. Stereotypy kobięcych i męskich ról społecznych w ocenie dzieci, nastolatków i dorosłych / N. Kosakowska // Psychologia Rozwojowa. – 2004. – № 9; Mandal, E. Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią / E. Mandal. – Katowice : Wyd-wo Un-tu Śląskiego, 2004.
2. Mead, M. Sex and Temperament In Three Primitive Societies / M. Mead. – NY., 1935.

3. Bem, S. L. Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration / S. L. Bem // Nebraska Symposium on Motivation. Psychology and gender / T. B. Sonderegger (red.). – Lincoln : University of Nebraska Press, 1998; Bem, S. L. Мęskość i kobiecość / S. L. Bem // O różnicach wynikających z płci. – Gdańsk : GWP, 2000.
4. Hamer, H. Psychologia społeczna. Teoria i praktyka / H. Hamer. – Warszawa : Difin, 2005; Miluska, J. Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia / J. Miluska. – Poznań : UAM, 1996; Pawelec, M. Rola dyscypliny i dyscyplinowania w rozwoju podmiotowości dziecka. Analiza literatury / M. Pawelec // Horyzonty Psychologii. – 2011. – № 1.
5. Brannon, L. Psychologia rodzaju / L. Brannon. – Gdańsk : GWP, 2002.
6. McHugh, M. C. Issues to consider in conducting nonsexist psychological research. A guide for researchers / M. C. McHugh, R. D. Koeske, I. H. Frieze // American Psychologist. – 1986. – № 41; Unger, R. K. Toward a redefinition of sex and gender / R. K. Unger // American Psychologist. – 1979. – № 34.
7. Renzetti, C. M. Kobiety mężczyźni i społeczeństwo // C. M. Renzetti, D. J. Curran. – Warszawa : PWN, 2005. – S. 8.
8. Kluczyńska, S. Мęskość, kobiecość, androgynia / S. Kluczyńska // Niebieska Linia. – 2001. – № 4.
9. Pervin, L. A. Osobowość teoria i badania / L. A. Pervin, O. P. John. – Kraków : Wyd-wo Un-tu Jagiellońskiego, 2002.
10. Pervin, L. A. Psychologia osobowości / L. A. Pervin. – Gdańsk : GWP, 2002.
11. McCrae, R. R. The structure of interpersonal traits: Wiggins's circumplex and the Five-Factor Model / R. R. McCrae, P. T. Costa // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – № 57.
12. McCrae, R. R. An introduction to the Five-Factor Model and its applications / R. R. McCrae, O. P. John // Journal of Personality. – 1992. – № 60.
13. Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures / R.R. McCrae [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. – 2005. – № 88.
14. Costa, P. T. Manual Supplement for the NEO4 / P. T. Costa, R. R. McCrae. – Odessa, Florida : Psychological Assessment Resources, 1998; Klinkosz, W. Supplement do Instrukcji do NEO4 / W. Klinkosz. – Lublin : Katolicki Un-t Lubelski Jana Pawła II.
15. Costa, P. T. Revised NEO Personality Inventory manual / P. T. Costa, R. R. McCrae. – Odessa, Florida : Psychological Assessment Resources, 1992.
16. Klinkosz, W. Examination of the Relations of the Myers-Briggs Type Indicator and the NEO4 Personality Inventory in a Polish Sample / W. Klinkosz, J. Iskra // Psychological Reports. – 2010. – № 107.
17. Siuta, J. Inwentarz Osobowości NEO-PI-R Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska / J. Siuta. – Warszawa : Pracownia Testów Psychologicznych, 2006.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 22.01.2014

Iskra J., Klinkosz W., Pawelec M., Lukasiewicz J. The Personality Structure of Women and Men

The issue of differences between the genders in the area of cognitive functioning, emotional expression, undertaking career and family roles, communication, resolving problems and conflicts or functioning in society finds constantly greater interest among psychologists. The presented results of the research concern issues in differences and similarities between women and men in personality structure. A group of 300 polish students of psychology (175 women and 125 men) were incorporated into the research. The average age of all the researched came out to $M = 22.3$ years, standard deviation $SD = 4.46$. The method were applied to the research is The NEO4 Personality Inventory (Costa and McCrae) which is a four factor version of the NEO Improved Personality Inventory (NEO-PI-R, Costa and McCrae). The obtained data from the research points to the appearance of differences between women and men in personality structure (Openness to experience, Agreeableness).

УДК 159.922.1

Г.В. Лагонда*канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина***САМОАКТУАЛИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ БРАКА**

Статья посвящена проблеме поиска психологических условий успешности брака. В качестве одного из таких условий рассматривается самоактуализация супругов. Представляются результаты эмпирического исследования взаимосвязи удовлетворённости браком супругов с показателями их самоактуализации. Исследование выполнено более чем на пятистах испытуемых. Анализируются корреляционные связи, выявленные как в выборке в целом, так и при её делении на подгруппы. Деление осуществлялось по таким критериям, как пол и возраст испытуемых, количество детей в семье, тип брака и его порядковый номер, условия проживания супругов и уровень их образования. Выделены универсальные самоактуализационные корреляты успешного брака, формирование которых позволяет более целенаправленно осуществлять подготовку молодёжи к браку и семейной жизни.

Введение

Защита семьи является одним из приоритетов социальной политики белорусского государства. Такое внимание к интересам семьи неслучайно. История неоднократно показывала воспитательную несостоятельность любой другой микросоциальной среды. Чтобы успешно выполнять функцию социализации детей, семья должна быть не только полной, но и успешной. Каждый её член должен чувствовать себя в ней комфортно. И начинается этот комфорт с благополучия супружеских отношений. К сожалению, в настоящее время разводы становятся всё более распространённым явлением. Статистика свидетельствует о распаде половины из заключаемых браков, в результате чего страдают сами супруги, их дети, наносится урон интересам общества в целом. Поэтому поиск психологических условий успешности брака является важной научной и прикладной задачей.

В проведённом нами исследовании мы обратили внимание на такой аспект, как самоактуализацию супругов. Самоактуализацию мы рассматриваем в контексте идей А. Маслоу как наивысшую потребность, проявляющуюся в осуществлении самого себя, в активном стремлении к раскрытию своих способностей и задатков, развитию личности и скрытого в человеке потенциала [1]. Мы выдвинули предположение о существовании прямой тесной корреляционной связи самоактуализации супругов с их удовлетворённостью браком. Основаниями данной гипотезы послужили идеи А. Маслоу и Э. Берна. Первый отмечал, что способность человека к бытийной любви относится к «зоне ответственности» потребности в самоактуализации. В свою очередь, Э. Берна утверждал, что, если брак основан на любви, его ограничения принимаются охотно и даже с удовольствием [2]. Таким образом, выраженная потребность в самоактуализации позволяет супругам получать удовольствие от совместной жизни, когда не только принимаются знаки внимания, но и проявляется забота о партнёре.

Выдвигая упомянутую гипотезу, мы отдавали себе отчёт в том, что и самоактуализация, и стремление к ней являются сложно структурированными феноменами. Поэтому трудно ожидать, что все её компоненты будут положительно коррелировать с удовлетворённостью браком. Подтверждением неоднозначности данного феномена стал анализ биографий личностей, которых А. Маслоу без сомнений отнёс к категории самоактуализирующихся: Б. Спиноза, А. Линкольн, Т. Джефферсон, У. Джеймс, О. Хаксли, А. Эйнштейн, Ф. Рузвельт, Э. Рузвельт, А. Швейцер. Изучение сведений об их брачных отношениях привели нас к выводу, что отношения эти складывались очень неоднозначно: от вполне успешных (чета Рузвельтов) до крайне деструктивных (А. Эйнштейн). Исходя из этих соображений эмпирическое изучение связи самоактуализации супругов с их удовлетворённостью браком представляется закономерным и необходимым.

Эмпірыцкае ісследаванне взаімосвязі самоактуалізацыі супругоў і іх удовлетворённасці бракам

В эмпірыцкаму ісследаванні прынялі ўдзел 260 супружескіх пар. Узрост самаго маладога іспытуемага – 18 лет, самаго старога – 81. Узростную групу пераходнага узроста (16–26 лет) складалі 152 чалавека, групу зрелай враслоці (27–55 лет) – 305 чалавек, узростную групу інволюцыйнага перыяда (56 лет і старшэ) складалі 63 чалавека. В аснову раздзелення іспытуемых на узростныя групы легла перыядызацыя псіхосексуальнага развіцця, разрабатанная Г.С. Васільчэнка [3]. Стаж сумеснай жыцця іспытуемых складае ад паўгода да 54 лет. 468 ўдзельнікоў ісследавання сустаяць у афіцыйным браку, 52 – у незарэгістраваным сожыцельстве. Супругоў, сустаяшчых у першым браку, – 461, у паўторным – 59. Не імаюць дзетей 111 чалавек. 209 чалавек выхавываюць аднаго рэбёнка. Двух дзетей выхавываюць 173 чалавек. Многядзетнымі явяляюцца 27 чалавек. Нечётныя лічбы ў даным выпадку адражаюць тат факт, што далёка не ўсе рэспандэнты ўспрымаюць прыёмных дзетей як сабствєнных. Прожываюць сумесна с родзіцелямі 46 супружескіх пар, а 214 пар імаюць аддэльнае жыллё. 237 іспытуемых імаюць вышчэе абразаванне, 54 – неакончєнное вышчєе, 229 срднєе. Анкетныя данныя ўключалі ў сабя і сведєнія о профєссыі рэспандэнтаў. Аднако абшчыць іх аказалось нєвозможным із-за размытосці ў саврємнєм общєствє самаго панятыя «профєссыя». Работая не по абразаванію, часто мєняя работу, імаєя нєсколькo абразаваній і сумєщая адноврємєнно нєсколькo разнородных должностєй, рэспандэнты зачасту ю затрудняюцца аднозначно адрєдэлїть свою профєссыю.

Іспытуємыя абтїралїсь ў случайном парядкє. Пары, абратївшїєся за помощю ў кабїнєт сємєйногo здравья пры Учрєждєннї здравоохранєння «Брєстскїй абласной псіхонєврологїчєскїй дїспансєр», абслєдовалїсь «по показанням». Онї проходили псіходїагностїку супружескіх адношєннї в рамках сущєствующєго мєдїцїнскогo протокола. Онї давалї устнєе согласїє на іспользованнє полученных данных в ісследоватєльскїх цєлях пры условїи сохрєнєння анонїмносці.

Дїагностїка стрємлєння супругоў к самоактуалїзацыі осущєствлялась с помощю самоактуалїзацыйногo тєста (САТ), разрабатанногo Ю.Е. Алєшыной с соавторамї [4]. Для оцєнкї успєшносці супружєства был іспользован созданный В.В. Столїным і соавторамї «Опроснїк удвлетворєнносці браком» [5]. Для нахождєння коррєляцїонных связєй мы воспользовалїсь т-коэффїцїєнтom ранговой коррєляцїи Кєндалла, адрєдєляющїм стєпєнь соотвєтствнєя упорядочєннєя всєх пар обьєктoв по двум перємєнным. Обработка данных провєдїлась с помощю программ IBM SPSS Statistics 20. Основныє рєзультаты прєдставлєны нїжє в таблїчнoм вїдє. В скобках прїводятся уровнї статїстїчєскїй значїмосці полученных рєзультатов.

Таблїца 1. – Коэффїцїєнты коррєляцїи мєжду удвлетворєнносцю браком (УБ) і показатєлєм САТ всєх іспытуємых

Показатєлї САТ (собств.)	Орїєнтация во врємєнї	Поддєржка	Цєнностнєє орїєнтация	Гїбкость поведєннєя	Сєнзїтївность	Спонтанность	Самоуважєннєє	Самопрїнятїє	Прїрода чєловєка	Сїнєргїя	Прїнятїє агрєссїи	Контактность	Познаватєльнєє потрєбносці	Крєатївность
УБ (собств.)	0,076 (0,01)	0,089 (0,01)	0,209 (0,01)	0,049	0,033	0,080 (0,01)	0,160 (0,01)	0,038	0,098 (0,01)	0,112 (0,01)	0,005	0,033	0,017	-0,007

Зафиксированные в таблице результаты свидетельствуют о наличии связей между удовлетворённостью браком и обеими основными шкалами САТ: шкалой ориентации во времени и шкалой поддержки. Это значит, что в браке комфортно чувствует себя тот, кто склонен жить настоящим, т.е. переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или как подготовку к будущей «настоящей жизни». Важное значение имеет также ощущение неразрывности прошлого, настоящего и будущего, т.е. способность видеть свою жизнь целостной. Кроме того, такой человек относительно независим в своих поступках, стремится руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, он свободен в выборе и не подвержен внешнему влиянию. При этом такая позиция не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами.

Высокие показатели по шкале поддержки свидетельствуют о самодостаточности личности. Как известно, шкала поддержки делится на двенадцать субшкал. С удовлетворённостью браком коррелируют пять из них: спонтанность, ценностные ориентации, самоуважение, представления о природе человека и синергия. Первая отражает искренность выражения чувств, стремление избегать штампов и клише, удивлять партнёра неожиданностью и непосредственностью. Вторая измеряет, в какой степени человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности. Третья диагностирует способность субъекта ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них. Четвёртая определяет склонности субъекта воспринимать природу человека в целом как положительную и не считать дихотомии мужественность – женственность, рациональность – эмоциональность и т.д. антагонистическими и непреодолимыми. Наконец, шкала синергии определяет способность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное и др.

Учитывая наличие ролевой дифференциации в супружеской паре, логично предположить существование гендерной специфики изучаемых корреляционных связей. Поэтому выборка испытуемых была разделена на мужскую и женскую подгруппы. Сначала будут представлены данные, полученные на мужской подвыборке (таблица 2).

Таблица 2. – Коэффициенты корреляции между УБ мужей и показателями их самоактуализации

Показатели САТ	Ориентация во времени	Поддержка	Ценностные ориентации	Гибкость поведения	Сензитивность	Спонтанность	Самоуважение	Самопринятие	Природа человека	Синергия	Принятие агрессии	Контактность	Познавательные потребности	Креативность
УБ	0,032	0,085 (0,05)	0,150 (0,01)	0,048	0,008	0,065	0,125 (0,01)	0,042	0,072	0,082 (0,05)	-0,063	0,024	-0,110 (0,01)	-0,041

Данные таблицы 2 свидетельствуют о наличии пяти значимых корреляционных связей. Прямая тесная связь удовлетворённости браком обнаруживается с такими показателями самоактуализации, как ценностные ориентации, самоуважение, поддержка и синергия. Познавательные же потребности отрицательно коррелируют с успешностью брака в мужских переживаниях. Иными словами, чем больше выражено у мужей стремление к приобретению знаний об окружающем мире, тем меньше они довольны своим супружеством. Возможно, расширение эрудированности у мужей чревато осознанием недостатков актуального брака.

Женская подгрупа испытуемых продемонстрировала несколько иные отношения между изучаемыми переменными.

Таблица 3. – Коэффициенты корреляции между УБ жён и показателями их самоактуализации

Показатели САТ	Ориентация во времени	Поддержка	Ценностные ориентации	Гибкость поведения	Сензитивность	Спонтанность	Самоуважение	Самопринятие	Природа человека	Синергия	Принятие агрессии	Контактность	Познавательные потребности	Креативность
УБ	0,104 (0,01)	0,088 (0,05)	0,247 (0,01)	0,041	0,056	0,080 (0,05)	0,185 (0,01)	0,023	0,134 (0,01)	0,140 (0,01)	0,050	0,031	0,126 (0,01)	0,012

Корреляционные связи, обнаруженные в женской подгруппе испытуемых, оказались более многочисленными. Как и в мужской части выборки, здесь имеют место положительные корреляции между УБ и шкалами поддержки, ценностных ориентаций, самоуважения и синергии. Статистически достоверного уровня достигла связь с представлениями о природе человека. В то же время найдены совершенно новые корреляты. Первый из них – это прямая тесная связь удовлетворённости браком с ориентацией во времени. Именно удовлетворённые своим браком женщины способны радоваться настоящему, ощущая его неразрывность с прошлым и будущим, т.е. переживать свою жизнь как целостную и себе принадлежащую. У жён, положительно оценивающих свой брак, высоко развиты познавательные потребности. В отличие от мужчин стремление к приобретению знаний об окружающем мире открывает перед женщинами дополнительные возможности для оптимизации matrimониальных отношений. Ещё одна тесная прямая корреляционная связь обнаружена между УБ и спонтанностью. Для женщин, по всей видимости, важно иметь возможность непосредственного, незавуалированного выражения чувств, для того чтобы чувствовать себя счастливой в браке.

Возраст человека, согласно нашим предположениям, может отразиться на результатах исследования. В ходе онтогенеза человеку приходится последовательно решать ряд жизненных задач. Многие из них напрямую связаны с судьбой брачных отношений [3; 6]. Каждая из них требует задействования разных резервов психики. Соответственно, на первый план могут выходить разные аспекты самоактуализации.

Таблица 4. – Коэффициенты корреляции между УБ и показателями самоактуализации испытуемых разных возрастных групп

Показатели САТ мужей	Ориентация во времени	Поддержка	Ценностные ориентации	Гибкость поведения	Сензитивность	Спонтанность	Самоуважение	Самопринятие	Природа человека	Синергия	Принятие агрессии	Контактность	Познавательные потребности	Креативность
16–26 лет	0,025	0,110 (0,05)	0,242 (0,01)	0,035	0,010	0,068	0,221 (0,01)	0,035	0,138 (0,05)	0,073	-0,048	0,026	0,061	0,004
27–55 лет	0,122 (0,01)	0,073 (0,05)	0,172 (0,01)	0,070 (0,05)	0,013	0,050	0,110 (0,01)	0,035	0,057	0,107 (0,01)	-0,009	0,035	0,009	-0,041
Старше 55 лет	-0,019	0,139	0,270 (0,01)	0,032	0,050	0,169 (0,05)	0,223 (0,01)	0,121	0,138	0,220 (0,01)	0,152	0,052	-0,091	0,103

Во всех возрастных группах наблюдается стабильность по параметрам «ценностные ориентации» и «самоуважение». Поддержка имеет значение для удовлетворённости браком у испытуемых переходного и зрелого возраста. В свою очередь, зрелый и инволюционный периоды совпадают по параметру синергии. При этом каждый из возрастных этапов имеет свою, только ему свойственную специфику. Для переходного периода она состоит в значимости представлений о природе человека, сущность которой определялась выше. Для периода зрелой сексуальности особую важность приобретает гибкость поведения. Она определяет способность субъекта быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, варьировать своё поведение при взаимодействии с окружающими людьми. Умение маневрировать и проявлять искусство дипломатии, согласно полученным данным, оказывается важным условием успешности брака в период зрелой взрослости. Ещё одна особенность данного периода – ориентация во времени успешных супругов. Следует заметить, что речь идёт о наиболее продуктивном этапе в жизни человека, когда он находится в постоянном цейтноте. Поэтому способность распределять время, в нужный момент целиком сосредоточиваться на осуществляемой деятельности – необходимое условие успешности взрослого человека. В свою очередь, для инволюционного периода в число первостепенных характеристик самоактуализации входит спонтанность. По всей видимости, это один из резервов, с помощью которых возрастные супруги справляются со стоящими перед ними жизненными задачами.

Наличие детей, по нашему мнению, предъявляет дополнительные требования к организации диалогического взаимодействия между членами семьи, а значит, и к самоактуализации супругов-родителей. Причём задача эта усложняется по мере увеличения количества детей. Поэтому мы изучили полученные эмпирические данные с учётом состава семьи.

Таблица 5. – Коэффициенты корреляции между УБ и показателями самоактуализации испытуемых, воспитывающих разное количество детей

Показатели САТ мужей	Ориентация во времени	Поддержка	Ценностные ориентации	Гибкость поведения	Сензитивность	Спонтанность	Самоуважение	Самопринятие	Природа человека	Синергия	Принятие агрессии	Контактность	Познавательные потребности	Креативность
Без детей	0,052	0,182 (0,01)	0,228 (0,01)	0,100	0,082	0,195 (0,01)	0,237 (0,01)	0,071	0,100	0,090	0,055	0,104	0,039	0,017
1 ребёнок	0,112 (0,05)	0,057	0,207 (0,01)	0,032	0,010	0,007	0,147 (0,01)	0,014	0,162 (0,01)	0,075	-0,070	0,011	0,020	-0,082
2 ребёнка	0,058	0,051	0,155 (0,01)	0,041	0,013	0,041	0,119 (0,05)	0,026	0,063	0,132 (0,01)	0,054	0,023	0,007	0,037
Многодетные	0,031	-0,003	0,454 (0,01)	-0,094	-0,218	0,213	0,126	0,033	0,196	0,344 (0,05)	-0,234	-0,138	-0,118	-0,147

Первое, что обращает на себя внимание, – это стабильность позиции «ценностные ориентации». Она тесно положительно коррелирует с удовлетворённостью браком во всех подгруппах. Аналогичные связи ожидаемо выявлены и по параметру «самоуважение». Исключением здесь являются многодетные супруги. Это единственная категория респондентов, для которых способность ценить свои достоинства, положительные свойства характера и уважать себя за них никак не отражается на восприятии качества брака в целом. Предположительно, это может быть обусловлено смещением «центра тяжести» во взаимоотношениях с партнёром с супружеских на детско-родительские (требующие скорее самоотверженности, чем самоуважения). Ещё одной отличительной

особенностью самоактуализации успешных многодетных супругов является синергия. По-видимому, способность к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей позволяет им позитивно воспринимать сложность и противоречивость существующих в их семьях противоречий.

Счастливые супруги, воспитывающие двоих детей, также отличаются высоким уровнем синергии, что подтверждает наше предположение. Если брачно-семейные отношения становятся более сложными, чем триадные, чтобы чувствовать себя в них комфортно, супруги должны обладать неким философским взглядом на жизнь, толерантностью к инаковости других членов семьи. В то же время для таких супругов (в отличие от многодетных) важным условием ощущения гармонии брака остаётся самоуважение.

Специфическими свойствами самоактуализации супругов с одним ребёнком является ориентация во времени и представления о природе человека. Мы уже отмечали, что временной фактор жизни в период зрелой взрослости имеет важнейшее значение для жизни человека. Особенно явно он проявляется после рождения первого ребёнка. Времени начинает катастрофически не хватать. Супруги, не умеющие его распределять и продуктивно использовать, а вместо этого «соскальзывающие» в воспоминания или прожекты, заведомо оказываются в состоянии фрустрации. С рождением первого ребёнка в сознании супругов появляются новые противоречия. К примеру, мужчина как отец счастлив, что его жена большую часть своего внимания уделяет младенцу. Одновременно в качестве мужа он крайне недоволен, что теперь очень мало внимания направлено на него. Субъективное принятие противоречивого характера человеческой природы в целом, несомненно, способствует примирению с частными дилеммами, возникающими с появлением в семье ребёнка.

Наконец, бездетные супруги, удовлетворённые своими матримониальными отношениями, отличаются от остальных подгрупп спонтанностью. Яркость самовыражения, искренность и непосредственность, умение удивлять и поступать неожиданным образом «сопровождаются» чувством удовлетворённости супружеством на диадном этапе брачно-семейных отношений. В дальнейшем, как следует из таблицы № 5, супругам становится более комфортно в предсказуемых, стабильных, чётко регламентированных отношениях. Так продолжается вплоть до инволюционного периода, когда отношения вновь становятся по сути своей диадными. Тогда спонтанность опять начинает тесно коррелировать с удовлетворённостью браком.

Факт отсутствия официальной регистрации брака способен внести коррективы в полученные нами данные о взаимосвязи УБ с проявлениями САТ. Поэтому испытуемых мы разделили на две соответствующие подгруппы (таблица 6).

Таблица 6. – Коэффициенты корреляции между УБ и показателями самоактуализации испытуемых, состоящих в официальном браке (ОБ) и незарегистрированном сожительстве (НС)

Показатели САТ	Ориентация во времени	Поддержка	Ценностные ориентации	Гибкость поведения	Сензитивность	Спонтанность	Самоуважение	Самопринятие	Природа человека	Синергия	Принятие агрессии	Контактность	Познавательные потребности	Креативность
ОБ	0,075 (0,05)	0,085 (0,01)	0,210 (0,01)	0,045	0,038	0,102 (0,01)	0,159 (0,01)	0,050	0,104 (0,01)	0,108 (0,01)	0,007	0,031	0,018	-0,007
НС	0,089	0,165 (0,05)	0,183 (0,05)	0,146	0,042	-0,068	0,168 (0,05)	-0,045	0,042	0,218 (0,05)	-0,12	0,069	0,068	0,084

При анализе данных таблицы 6 обращает на себя внимание низкая статистическая значимость коэффициентов корреляции в выборке супругов, состоящих в незарегистрированном сожительстве, что обусловлено её малочисленностью. Второе наблюдение касается параметров сходства между подгруппами. Такими параметрами являются «поддержка», «ценностные ориентации», «самоуважение» и «синергия», что характерно для большинства предпринятых нами вариантов обработки данных. Имеют место и существенные различия. Для удовлетворённости официальным браком важными оказываются ориентация во времени, представления о природе человека и спонтанность. Последнее свойство представляется особенно интересным, поскольку в незарегистрированном сожительстве оно (пусть и статистически незначимо) отрицательно коррелирует с удовлетворённостью браком. Вероятно, при такой организации супружеских отношений непосредственность реакций и неожиданность поступков воспринимаются как угроза стабильности отношений. Подобное рассогласование данных наблюдается и по критерию «самопринятие». Однако данная тенденция не попадает в зону статистически значимых результатов.

Ещё одним параметром супружества, способным, по нашему мнению, отразиться на корреляции УБ и САТ, является порядковый номер брака, поскольку, вступая в повторный брак, человек обладает определённым жизненным опытом и опытом построения близких отношений, воспитания детей, взаимодействия с родительскими семьями и пр.

Таблица 7. – Коэффициенты корреляции между УБ и показателями самоактуализации испытуемых, состоящих в первом и повторном браке

Показатели САТ	Ориентация во времени	Поддержка	Ценностные ориентации	Гибкость поведения	Сензитивность	Спонтанность	Самоуважение	Самопринятие	Природа человека	Синергия	Принятие агрессии	Контактность	Познавательные потребности	Креативность
Первый брак	0,060 (0,05)	0,069 (0,05)	0,194 (0,01)	0,021	0,019	0,077 (0,05)	0,148 (0,01)	0,011	0,106 (0,01)	0,087 (0,01)	0,006	0,013	0,011	-0,001
Повторный брак	0,226 (0,01)	0,280 (0,01)	0,338 (0,01)	0,287 (0,01)	0,102	0,119	0,270 (0,01)	0,238 (0,01)	0,039	0,319 (0,01)	-0,006	0,209 (0,05)	0,034	-0,047

Результаты, полученные в группе испытуемых, состоящих в первом браке, ничем не отличаются от таковых в полной выборке. В зону статистической значимости попали связи с ориентацией во времени, поддержкой, ценностными ориентациями, спонтанностью, самоуважением, представлениями о природе человека и синергией. Иначе выглядят данные респондентов из повторнобрачных семей. У них для переживания успешности брака утратили своё значение спонтанность и представления о природе человека, а приобрели гибкость поведения, самопринятие и контактность. Два последних параметра в качестве коррелятов удовлетворённости браком обнаружены нами впервые. Шкала самопринятия регистрирует степень принятия человеком себя таким, каков он есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков другими, возможно, вопреки им. Шкала контактности характеризует способность человека к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с другими людьми. Таким образом, чаще испытывают позитивные чувства в отношении повторного брака те супруги, кто умеет варьировать поведенческим репертуаром, готов к эмоциональной близости с партнёром и принимает ответственность за многообразие проявлений своей личности.

Проживание совместно с родителями, т.е. в условиях расширенной семьи, также вносит коррективы в отношения супругов. Наличие прародительской подсистемы в семье существенно усложняет и эмоциональную и коммуникативную её структуру, что может отразиться на самоактуализационных условиях успешности брака.

Таблица 8. – Коэффициенты корреляции между УБ и показателями самоактуализации испытуемых, проживающих в разных условиях

Показатели САТ	Ориентация во времени	Поддержка	Ценностные ориентации	Гибкость поведения	Сензитивность	Спонтанность	Самоуважение	Самопринятие	Природа человека	Синергия	Принятие агрессии	Контактность	Познавательные потребности	Креативность
С родителями	0,110	0,198 (0,01)	0,161 (0,05)	0,113	0,002	0,034	0,224 (0,01)	0,165 (0,05)	0,187 (0,01)	0,068	0,005	0,150 (0,05)	0,132 (0,05)	-0,008
Самостоятельно	0,068 (0,05)	0,067 (0,05)	0,218 (0,01)	0,033	0,035	0,085 (0,05)	0,144 (0,01)	0,011	0,080 (0,05)	0,120 (0,01)	0,005	0,011	-0,006	0,000

Ряд параметров самоактуализации супругов коррелируют с удовлетворённостью браком вне зависимости от условий проживания. К ним относятся поддержка, ценностные ориентации, самоуважение и представления о природе человека. В то же время существует ряд показателей, специфичных для каждой подгруппы. При проживании с родителями особую значимость приобретают самопринятие, контактность и познавательные потребности. При отдельном проживании на ведущие роли выходят ориентация во времени, спонтанность и синергия.

Ещё одной характеристикой, способной, на наш взгляд, внести коррективы в самоактуализационные условия успешности брака, является уровень образования. Клинический опыт работы с супружескими парами показывает, что у людей с разным образовательным индексом широта восприятия межличностных проблем, глубина их проработки, готовность к диалогу существенно отличаются.

Таблица 9. – Коэффициенты корреляции между УБ и показателями самоактуализации испытуемых с разным уровнем образования

Показатели САТ	Ориентация во времени	Поддержка	Ценностные ориентации	Гибкость поведения	Сензитивность	Спонтанность	Самоуважение	Самопринятие	Природа человека	Синергия	Принятие агрессии	Контактность	Познавательные потребности	Креативность
Высшее образование	0,084 (0,05)	0,116 (0,01)	0,201 (0,01)	0,061	0,030	0,095 (0,05)	0,100 (0,05)	0,008	0,209 (0,01)	0,141 (0,01)	-0,047	0,108 (0,01)	0,059	-0,017
Неоконч. высшее	-0,135	0,153	0,201 (0,05)	0,151	0,084	0,198 (0,05)	0,155	0,039	0,021	0,050	0,152	0,004	0,131	0,046
Среднее образование	0,122 (0,01)	0,057	0,234 (0,01)	0,022	0,020	0,043	0,224 (0,01)	0,071	0,005	0,102 (0,05)	0,038	-0,039	-0,041	0,006

Наименьшее число корреляционных связей обнаружено в подгруппе опрошенных с незаконченным высшим образованием. С удовлетворённостью браком у них положительно коррелируют только ценностные ориентации и спонтанность. Причём степень статистической значимости выявленных связей весьма низкая – 5%. Это единственная из всех рассмотренных нами подгрупп, где самоуважение не является условием успешности брака. Можно предположить, что люди, не окончившие вуз, априори

считают неактуальной для себя проблему личностного развития. Зачастую они отказываются от учёбы в вузе, расценивая её как неэффективное использование времени. Они не видят смысла в изучении тех дисциплин, которые не относятся напрямую к приобретаемой профессии, но расширяют при этом эрудицию человека, его образованность. О своеобразном восприятии такими людьми эффективности использования времени говорит и обратная корреляция их удовлетворённости браком и показателя «ориентация во времени». Хотя теснота связи здесь не достигает статистически значимых величин, показателен сам факт. Это единственная группа, которая демонстрирует отрицательный коэффициент корреляции по данному показателю.

Больше всего статистически достоверных прямых корреляций выявлено в подгруппе испытуемых с высшим образованием. В их число вошли ориентация во времени, поддержка, ценностные ориентации, спонтанность, самоуважение, представления о природе человека, синергия и контактность. Надо думать, что высшее образование не только способствует личностному развитию человека, но и открывает за счёт этого перед ним новые возможности по целенаправленному управлению собственной жизнью, в том числе и построением супружеских отношений.

Испытуемые со средним образованием занимают промежуточное положение. Здесь выделены четыре прямые тесные корреляции: с ориентацией во времени, с ценностными ориентациями, с самоуважением и с синергией.

Заключение

Гипотеза о прямой тесной корреляционной связи между удовлетворённостью браком супругов и показателями их самоактуализации подтвердилась частично. По выборке в целом УБ тесно положительно коррелирует со шкалами ориентации во времени, поддержки, ценностных ориентаций, спонтанности, самоуважения, природы человека и синергии. Среди всех показателей самоактуализации, измеряемых САТ, наибольшее значение имеют ценностные ориентации и самоуважение. Независимо от способа разделения выборки испытуемых на подгруппы, эти два параметра неизменно тесно положительно коррелируют с удовлетворённостью браком обоих супругов. Поэтому их правомерно рассматривать в качестве самоактуализационных условий успешности брака. Именно их следует активно формировать у человека с целью подготовки его к построению успешных брачных отношений.

В то время как понятие «самоуважение», имея чётко определённое содержание, является достаточно понятным, сущность параметра «ценностные ориентации» требует некоторых пояснений. Как отмечалось выше, в САТ шкала ценностных ориентаций измеряет, в какой степени человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности. Обращение к содержанию вопросов, составляющих данную шкалу, приводит к следующему перечню самоактуализационных ценностей: отстаивание своих принципов, уверенность в себе, доверие к себе, любовь, честность, работа, принятие одиночества, оптимизм, позитивизм, вера в других, доверие к окружающим, толерантность. Обращение же к текстам А. Маслоу позволяет внести важные дополнения. «Поиск индивидом своей самости, – пишет он, – в сущности, является не чем иным, как поиском изначальных, подлинных ценностей индивида. Это становится особенно ясно, когда мы вспоминаем, что более глубокое познание самого себя (и своих ценностей) зачастую совпадает с лучшим знанием других людей (и их ценностей) и реальности вообще» [1, с. 219]. Несмотря на, казалось бы, крайне индивидуальный характер ценностей самоактуализирующейся личности, поиск самости приводит человека, по мнению А. Маслоу, к универсальному «набору» приобретений: творчеству, самостоятельности, стремлению к истине, способности любить. Конечно, формирование у индивида представленного выше конгломерата ценностей является задачей крайне сложной. Однако уси-

лия, прилагаемые в данном направлении, себя окупают. Результаты нашего эмпирического исследования наглядно и убедительно свидетельствуют о том, что параллельно с развитием этих качеств происходит рост готовности человека организовывать успешные супружеские взаимоотношения.

Взаимосвязь самоактуализации с удовлетворённостью браком у супругов имеет свою гендерную специфику. Для ощущения мужчинами комфортности matrimониальных отношений им необходимо также обладать поддержкой. В трактовке авторов САТ она подразумевает относительную независимость в своих поступках, стремление руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами. В психологии чаще такое качество называют самодостаточностью. Ещё одним параметром самоактуализации мужей, который тесно коррелирует с удовлетворённостью браком являются познавательные потребности. Однако выявленная корреляция является обратной. Чем выше развито у мужчин стремление к приобретению знаний об окружающем мире, тем меньше они довольны своим супружеством. В свою очередь, жёны считают себя более счастливыми в браке, если наряду с самоуважением и ценностными ориентациями обладают хорошей ориентацией во времени, спонтанностью и развитыми познавательными потребностями.

За исключением ценностных ориентаций и самоуважения, значимость остальных показателей самоактуализации меняется в зависимости от принципа деления выборки испытуемых на подгруппы. В частности, ориентация во времени прямо тесно коррелирует с УБ супругов в возрасте 27–55 лет, воспитывающих одного ребёнка, состоящих в официальном браке (как в первом, так и в повторном), проживающих отдельно от родителей, имеющих среднее или высшее образование (но не неоконченное высшее). Поддержка значима для супругов в возрасте от 16 до 55 лет, бездетных, имеющих высшее образование, и эта значимость не зависит от типа брака, его порядкового номера и условий проживания. Гибкость поведения важна в возрасте 27–55 лет, особенно в повторном браке. Спонтанность коррелирует с удовлетворённостью браком у супругов в возрасте старше 55 лет, у бездетных супругов, проживающих отдельно от родителей и имеющих высшее либо неоконченное высшее образование. Самопринятие оказывается наиболее востребованным в повторном браке и при проживании супругов совместно с родителями. Представления о природе человека становятся самоактуализационным условием успешности брака для молодых супругов (16–26 лет), воспитывающих одного ребёнка, состоящих в официальном браке, в первом браке, имеющих высшее образование, при любых условиях проживания. Синергия характерна для успешных супругов зрелого и инволюционного возраста (старше 26 лет), воспитывающих двоих и более детей, имеющих среднее и высшее образование, и не зависит от типа брака. Контактность значима для построения гармоничных matrimониальных отношений в повторном браке, при проживании с родителями и при наличии высшего образования. Познавательные потребности важны при совместном проживании с родителями.

Сензитивность, принятие агрессии и креативность оказались теми параметрами самоактуализации, которые никак и ни при каких условиях не связаны с удовлетворённостью браком обладателя этих качеств.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 300 с.
2. Берн, Э. Секс в человеческой любви. Анализ эго-состояний личности в сексуальных отношениях людей / Э. Берн. – М. : РИПОЛ-КЛАССИК, 2002. – 320 с.

3. Сексопатология : справочник / Под ред. Г. С. Васильченко. – М. : Медицина, 1990. – 575 с.
4. Лидерс, А. Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие-практикум для студ. фак-тов психол. высш. учеб. заведений / А. Г. Лидерс. – М. : Академия, 2008. – 432 с.
5. Столин, В. В. Опросник удовлетворённости браком / В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психол. – 1984. – № 2. – С. 54–61.
6. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 704 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.02.2015

Lahonda H.U. Self-actualization Conditions of Successful Marriage

The article deals with the search for psychological conditions of a successful marriage. A spouses self-actualization is considered as one of these conditions. The results of an empirical study of the relationship between a marriage satisfaction of spouses and indicators of their self-actualization are submitted. The study was performed by more than five hundred subjects. The correlations detected in the sample as a whole, and in its fragmentation into subgroups are analyzed. The fragmentation was carried out on such criteria as age and gender of the subjects, the number of children in the family, the type of marriage and its serial number, the living conditions of the spouses and their level of education. The universal self-actualization correlates of successful marriage, which formation allows preparing young people for marriage and family life more purposely are distinguished.

УДК 159.9

В.В. Голиков

соискатель каф. психологии развития

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

**СТАНОВЛЕНИЕ СУПРУЖЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
У ДЕВУШЕК В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ**

Одной из ключевых причин дисфункциональности современной семьи является неадекватное выполнение супругами мужских и женских ролей, поскольку у молодых людей недостаточно развит образ себя как супруга. В этой связи целью исследования является выяснение закономерностей становления у девушек супружеской идентичности. В частности, было выявлено, что 76,6% девушек имеют размытый или ригидный образ жены. Лишь четвертая часть девушек в период между 19–25 годами начинает поиск супружеской идентичности и осознанную подготовку себя к супружеской жизни, чаще всего пытаются преодолеть опыт травматических отношений, используя как основной ресурс психологические тренинги. Результаты проведенного исследования могут применяться в целенаправленной психологической работе, что сможет существенно повлиять на оздоровление института семьи в современном обществе.

Введение

Одной из ключевых причин дисфункциональности современной семьи является неадекватное выполнение супругами мужских и женских ролей (Дружин, Беличева, Карбанова). Дело в том, что молодые супруги не идентифицируют себя как муж/жена, у них недостаточно развит образ себя как жены (мужа), или, иными словами, не сформирована супружеская идентичность. Супружеская идентичность практически не изучалась ни западными, ни русскоязычными психологами, но рассматривалась как одна из составляющих общей эго-идентичности, которой и были посвящены исследования Дж. Марсиа, Г. Гротевант, В. Торнбеске, М. Майер, О.А. Карбановой и В.Р. Орестовой. В них общая эго-идентичность складывалась из профессиональной, религиозной, политической, супружеской идентичности. А поскольку супружеская идентичность определяет здоровье института семьи и, как следствие, демографическую безопасность государства, то ее исследование имеет большую практическую значимость.

Понятие «идентичность» как научный психологический термин было разработано Э. Эриксеном. Идентичность определяется им как чувство внутренней тождественности и непрерывности личности, ощущение себя самой собой в различных обстоятельствах, социальных группах и возрастах. В рамках онтогенеза, согласно Э. Эриксону, индивид проходит через ряд возрастных стадий, каждая из которых ставит перед ним новые задачи и содержания развития, названные Эриксеном поворотными пунктами развития, или кризисами. Решение данных задач сводится к установлению динамического равновесия между индивидом и новыми требованиями социальной группы через приобретение им новых качеств, ролей, мироощущений, ценностей и пр., встраиваемых в сложную конфигурацию, объединяющую «конституциональные задатки, базовые потребности, способности, значимые идентификации, эффективные защиты, успешные сублимации и постоянные роли» [9, с. 49].

Поскольку теория Эриксона была построена на основе анализа биографий М. Лютера, М. Ганди, Б. Шоу, Т. Джефферсона и др., возникли сложности с операциональным определением идентичности. Развивая идеи Эриксона, Дж. Марсиа определил идентичность не как результат стремления к равновесному состоянию между социальной средой и личностью, а как «внутреннюю самосоздающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории», формирующуюся в результате решения проблем, которые преподносит человеку жизнь [12]. В процессе индивидуальной истории человека от его рождения до старости качественно и количе-

ственно меняется набор проблем, требующих от него принятия всевозможных решений относительно себя и своей жизни, что создает и развивает идентичность, как внутреннюю структуру эго. Таким образом, именно решение проблем и является основой модели Дж. Марсиа. Согласно Марсиа, идентичность формируется поэтапно, проходя через ряд статусов. Для определения и описания каждого этапа-статуса Марсиа использовал два критерия: 1) наличие или отсутствие кризиса (поиск своей идентичности); 2) наличие или отсутствие принятого решения о найденной идентичности и определяемой ею действиях. Опираясь на данные критерии, им были описаны четыре статуса идентичности: диффузная (несформированная), предрешенная (бессознательно заимствованная), мораторий (поиск идентичности через кризис) и достигнутая [13].

А. Ватерман, развивая идеи Э. Эриксона и Дж. Марсиа, полагал, что идентичность, формируясь в процессе прохождения кризисов и являясь результатом совершенных человеком выборов, содержательно представляет собой ценностно-волевой конструкт, включающий в себя цели, ценности и убеждения, дифференцирующие направленность жизни человека. Кроме этого, А. Ватерман соотносит элементы идентичности с конкретными сферами жизни, которые играют ключевую роль в процессе формирования идентичности: профессиональная, религиозная, политическая и ролевая, включая половые, супружеские и родительские роли [16; 17].

Дж. Мид представляет идентичность как способность воспринимать свое поведение и жизнь как связанное, единое целое [14]. В рамках данной парадигмы он выделяет неосознаваемую и осознаваемую идентичность, указывая на то, что переход от одной к другой происходит тогда, когда у человека развиваются рефлексивные процессы. В момент появления осознаваемой идентичности индивид отказывается от навязанных ему социумом целей, ценностей, убеждений, норм, привычек и мировоззрения и впервые начинает серьезно осмысливать собственную стратегию внутренней и внешней жизни.

Ю. Хабермас, решая проблему противопоставления индивида и требований социальной группы, представляет идентичность как интегральную сумму, отражающую развитие индивида в рамках обеих идентичностей – личностной и социальной, которые образуют систему из двух измерений [10]. На вертикальной шкале размещается личностная идентичность, отражающая хронологию жизни индивида как единого целого, а горизонтальная шкала отражает социальную идентичность, представляющую его ролевые позиции.

Х. Тэджфел и Дж. Тэрнер определяют идентичность как когнитивную, регуляторную систему, составными, но полярными частями которой являются личностная и социальная идентичности [15]. В зависимости от ситуации индивид выбирает тот формат поведения, который будет наиболее конгруэнтен личностным чертам или социальным ожиданиям.

Г. Брейкуэлл рассматривал идентичность не как статичный биполярный конструкт, а как динамическую систему, в которой в реальном времени в зависимости от ситуации, в которой находится индивид, на первый план может выходить, становясь доминирующей, или личностная, или социальная идентичность, а по ходу изменений в актуальной жизненной ситуации индивида, их взаимное положение может меняться.

Рассматривая эго-идентичность с точки зрения содержания, исследователи выделяют идентичность профессиональную (Д. Стьюпер, Е.А. Климов, В.А. Бодров, Э.Ф. Зерер, Э.Э. Сыманюк, В.А. Бодров), гендерную (Д. Майерс, У. Фаррелл, П. Робисон, Дж.Б. Миллер, К. Гириган, С. Бем, И.С. Кон, Е.Ю. Терешенкова, А.С. Юрина, А.Р. Тиводар), этническую (Р. Бенедикт, Г. Деверо, М. Мид, А. Кардинер, Дж. Хониман, Ф. Хсю, М. Блелок, М. Спиро, А. Уоллес, В.С. Агев, А.Н. Леонтьев, С.Н. Ениколопов, Г.У. Солдатова, Р.А. Тагилова), религиозную (З. Фрейд, К. Юнг, У. Джеймс, Э. Фромм, В. Франкл, С. Гроф, А.И. Клибанов, В.В. Павлюк, М.Г. Писманник, Д.М. Угринович, Б.С. Братусь, А.П. Марков, Д.М. Двойнин). При этом супружескую идентичность тра-

диционно относят к гендерной идентичности. Исходя из анализа понятия эго-идентичность супружеская идентичность была определена как внутренняя организация смыслов, ценностей, потребностей и ролей, посредством которых индивид осознает себя как супруга и реализует свой образ супруга в подготовке себя к браку и в браке.

Поскольку в отличие от других подвидов идентичности супружеская идентичность оказалась практически неизученной, целью представленного исследования стало изучение особенностей становления супружеской идентичности.

Методика исследования

В основу исследования было положено полуструктурированное интервью, разработанное Дж. Марсия и адаптированное С.А. Татарко [6, с. 8]. Формулировка вопросов данной методики проводилась Дж. Марсией на основе двух критериев: во-первых, содержание вопросов должно затрагивать сферу супружеских отношений, и, во-вторых, формулировки вопросов должны обеспечивать возможность получить вариативные ответы, спектр которых должен соответствовать четырем статусам идентичности: предрешенной, достигнутой, диффузной и мораторию. Важно понять, было ли время, когда респондентки много думали об этих вопросах, и если да, то когда это было; менялись ли существенно их взгляды по тому или иному вопросу и что стало тому причиной.

В исследовании Марсия принимали участие женщины, незамужние, уже бывшие в браке и готовящиеся к повторному, поэтому в его версии интервью были вопросы, рассчитанные на все группы женщин. Поскольку наше исследование было направлено на выявление становления супружеской идентичности у девушек, только готовящихся к вступлению в брак, вопросы, касающиеся опыта первого брака, были исключены. Таким образом, используемая нами методика включает 42 вопроса. Оценки ответов испытуемых основывались на критерии Д. Марсия из справочника, описанного С.А. Татарко [11]: 1) наличие кризиса, т.е. периода исследования различных портретов и ролей жены; 2) наличие выбора, т.е. принятие решения о том, какой именно женой хотят стать респондентки и соответствующих сделанному выбору обязательств (ценностей). На основе сочетания этих критериев определялся статус супружеской идентичности испытуемых. Всего в исследовании приняло участие 64 девушки, которые были объединены в две возрастные группы по 32 девушки: 20–25 лет и 26–30 лет.

Полученные результаты и их анализ

Анализ показал, что в исследуемой выборке представлены разные типы супружеской идентичности. Результаты представлены на рисунке.

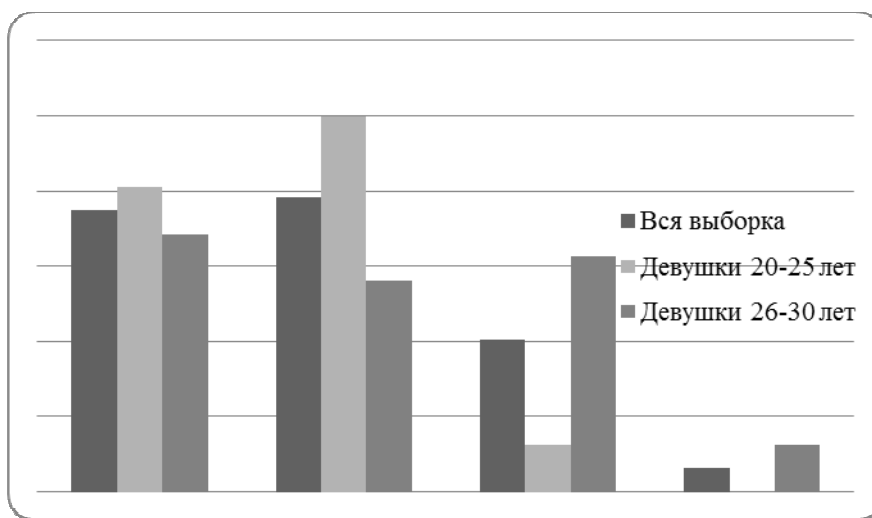


Рисунок. – Уровень сформированности супружеской идентичности

Полученные данные показывают, что чаще всего девушки демонстрируют *предрешенную идентичность* (39,1% выборки). Это обнаруживается на основании следующих признаков: 1) крайне устойчивые (ригидные) представления, которые не претерпевали существенных изменений в прошлом и с большой долей вероятности не изменятся в будущем; 2) эти представления совпадают с представлениями какой-либо фигуры, авторитетной для респондента; 3) периодов активного размышления, самостоятельного рассмотрения альтернативных вариантов решения не было.

37,5% респонденток демонстрируют *диффузную идентичность*, дифференцируемую следующими признаками: 1) интерес к обсуждению темы отсутствует; 2) декларируемые представления изменчивы и размыты; 3) основа – социально желательные ответы, стереотипы и точки зрения, представленные в СМИ.

20,3% респонденток находятся в статусе *моратория*, который обнаруживается на основании следующих признаков: осведомленность, активная деятельность по сбору информации, свидетельство рассмотрения альтернатив, позитивный эмоциональный настрой, желание принять скорое решение.

Статус *достигнутой идентичности* был обнаружен у 3,1% респонденток, определяемый следующими признаками: свидетельства самих респонденток, информированность, позитивный эмоциональный настрой, сопротивление нестабильности, идентификация со значимыми другими, активность по осуществлению выбранного элемента идентичности, проектирование личного будущего.

Как показывают полученные данные большая часть девушек (76,6%) не находится в ситуации поиска собственной супружеской идентичности (*предрешенная и диффузная идентичность*). 37,5% из них имеют размытый и стереотипный образ жены, например: «Надо вырасти, закончить школу, институт, выйти замуж, родить детей, сидеть дома. Ну, как бы классическая схема». 39,1% имеют ригидные представления, которые в сознании респонденток не претерпевали существенных изменений и, как правило, отражают мнение какой-либо значимой фигуры: «У меня просто мама дома, ну, как бы всем заправляет, поэтому я согласна с тем, что она мне говорит, и мне как-то такая роль больше нравится». Около 20% респонденток находятся в кризисе и осуществляют поиск, например: «Я не могу четко сказать, наверное, не знаю, я не вижу себя просто сидящей дома в ожидании мужа, поэтому я ищу какой-то другой вариант». 3,1% успешно прошли кризис и готовят себя к супружеской жизни, например: «Я занялась собой: привожу себя в физический порядок, занялась спортом, т.е. я поняла, как я выгляжу, я не обращала на себя внимание. Я поняла, что мой духовный мир беден, не смотря ни на что, он пуст, внутри меня пусто, и я не могу ничего дать человеку: я стала много читать, посещаю психологические курсы и тренинги... Изменения в личности всегда влекут за собой определенные изменения в жизни, и окружающие меня люди уже заметили перемены во мне».

Сравнительный анализ представленности статусов идентичности в двух возрастных группах с помощью критерия Хи-квадрат в целом показал отсутствие значимых возрастных отличий между девушками 20–25 лет и 26–30 лет ($\chi^2 = 5,837$, $n = 2$, $p > 0,05$). Вместе с тем анализ представленности каждого типа идентичности в двух возрастных группах обнаружил, что у девушек в возрасте 20–25 лет статистически значимо чаще встречается *предрешенная идентичность* ($\chi^2 = 6,731$, $n = 1$, $p < 0,01$), а девушки в возрасте 26–30 лет чаще демонстрируют статус *моратория* ($\chi^2 = 4,73$, $n = 1$, $p < 0,05$).

Для выяснения факторов, влияющих на становление супружеской идентичности, были проанализированы: 1) возраст, в котором девушки начали задумываться о себе как будущей жене; 2) обстоятельства, побудившие их к этому; 3) источники, в которых они искали элементы содержания супружеской идентичности.

Согласно полученным данным, незамужние девушки начинают серьезно задумываться о себе как о будущей жене в возрасте около 22 лет. Причем разброс индивидуальных сроков появления этих размышлений достаточно широк: от 14 лет до 30 лет. Девушки 20–25 лет полагают, что начали осмысливать образ жены в возрасте около 19 лет, а девушки 26–30 лет – в среднем около 25 лет. При этом понятия «размышления о собственном образе жены» и «кризис супружеской идентичности» не тождественны, поскольку 100% девушек указали возраст первых осознанных размышлений над собственным образом жены, но только 23,4% из них эти размышления привели к кризису идентичности. Следовательно, кризис не может начаться без размышлений о собственном образе жены, но такая рефлексия «запускает» скорее не кризис, а период благоприятный для начала кризиса.

Обратимся к результатам анализа ответов на вопрос о причинах, вызвавших размышления над собственным образом жены. Все ответы объединены в шесть категорий.

Категория № 1. Влияние значимых людей.

К данной категории относятся ответы, в которых девушки указали на прямое или косвенное влияние значимых для них людей, например: «Женщина, которую я считаю своей духовной наставницей, часто, но не навязчиво задавала мне вопросы, которые показывали мне, что иногда я веду себя как ребенок, а потом эти размышления переросли в размышления о том, какой я буду женой». На этот фактор влияния указали 32,8% респонденток.

Категория № 2. Опыт травматических отношений с противоположным полом.

В данную категорию были отнесены, во-первых, случаи собственного травматического опыта респонденток, например: «Разрыв длительных отношений с моим парнем привел к тому, что я задумалась о том, что, возможно, я была не такой. А какой тогда надо быть? Какой должна быть хорошая жена?». Во-вторых, не сложившиеся отношения, которые респондентки наблюдали в своем социальном окружении (вторичный опыт). Например: «Мои подруги часто рассказывают о проблемах со своими мужьями. Вот я и думаю: «А я бы, вот интересно, если бы была на их месте, я бы точно же так повела бы или по-другому?». Вот у меня и стали появляться мысли о себе». Такие причины назвали 25% девушек.

Категория № 3. Наличие реальных отношений.

К данной категории относятся причины, обусловленные наличием самого факта отношений и необходимостью некоего дальнейшего развития отношений с партнером, к которому девушки испытывают сильные чувства. Например: «В моей жизни появился дорогой мне человек, и я начала думать о возможности будущего с этим человеком, могу ли я что-то ему предложить. Я начала рассматривать себя как, ну, потенциальную жену». На такие обстоятельства указали 15,6% девушек.

Категория № 4. Взаимодействие с психологом.

К этой категории были отнесены причины, при которых прямым или косвенным катализатором начала поисков супружеской идентичности явился психолог. Например: «Я как-то слушала лекцию уважаемого мною психолога, и его идея о том, что, если я хочу иметь хорошего мужа, то и я должна быть такой же, заставила меня начать думать о себе». Это оказалось причиной для 15,6% девушек.

Категория № 5. Самостоятельная жизнь.

В эту категорию включены ответы, связанные с отделением от родителей, переездом на новое место жительства и началом самостоятельной, независимой с материальной точки зрения жизни. Например: «Я переехала в город, отделилась от родителей и начала жить одна, сама, отдельно: начала сама готовить, сама убираться, т.е. такие вещи, которыми жена в обычных условиях занимается. Вот и стала как-то задумываться

о том, способна ли я вообще быть женой как таковой. Так и пошло, дальше – больше». Такие ответы продемонстрировали 9,4% девушек.

Как видно из представленных данных, максимальное влияние на появление размышлений о себе как будущей жене оказывают значимые для респонденток люди (треть девушек 20–30 лет). Второй по своей значимости является группа причин, связанных с переживанием своего или чужого травматического опыта отношений с противоположным полом (25% опрошенных). Третьим фактором влияния (15,6%) оказались «Наличие реальных отношений» и «Взаимодействие с психологом».

Таблица 1. – Ведущие факторы начала поиска супружеской идентичности, n / %

Фактор	Вся выборка	20–25 лет	26–30 лет
Влияние значимых людей	21 / 32,8	13 / 40,6	8 / 25
Опыт травматических отношений	16 / 25	5 / 15,6	11 / 34,4
Наличие реальных отношений	10 / 15,6	6 / 18,8	4 / 12,5
Взаимодействие с психологом	10 / 15,6	4 / 12,5	6 / 18,8
Самостоятельная жизнь	6 / 9,4	4 / 12,5	2 / 6,2
Избыток времени	1 / 1,6	0 / 0	1 / 3,1

Примечание: n – количество респонденток, % – процентное отношение количества респонденток по выбранному критерию к общему количеству респонденток какой-либо категории

Сравнение двух возрастных групп с помощью критерия Хи-квадрат показало отсутствие значимых возрастных отличий ($\chi^2 = 4,224$; $n = 3$; $p > 0,05$) в пределах всей выборки относительно причин, «подталкивающих» к поиску супружеской идентичности. Отсутствуют они в отношении «влияния значимых людей»: $\chi^2 = 1,772$; $n = 1$; $p > 0,05$, однако «опыт травматических отношений» является причиной, зависящей от возраста респонденток ($\chi^2 = 4,947$; $n = 1$; $p < 0,05$).

Третье направление анализа касалось выявления источников информации для поиска собственной супружеской идентичности. Все ответы были объединены в 6 групп.

К первой группе были отнесены ответы, в которых девушки указывали на специальную литературу, посвященную проблемам взаимоотношений полов, брака и семьи. Например: «Мне хотелось напичкать себя информацией об отношениях мужчины и женщины, вот я и читала запоем книги по психологии полов и браке». Кроме этого, сюда были включены упоминания о различных средствах массовой информации: телевидение, журналы, интернет.

Вторую группу составили ответы, в которых указывалось, что источником поиска образа себя как будущей жены является родительская семья.

К третьей группе, условно названной «примеры успешных отношений», были отнесены все примеры и модели супружеского взаимодействия, которые не относятся к родительской семье и дифференцированы респондентами как успешные: друзья, знакомые и прочее. Например: «Я видела и хорошие примеры супружеских пар, естественно, хотела, чтобы и у меня было так же. Я, можно так сказать, «коллекционирую» счастливые семейные пары: вдохновляюсь этими примерами людей, которые могут строить отношения независимо от того, как долго они в браке, разговариваю с ними, спрашиваю, как у них, что».

В четвертую группу были включены указания на различные образовательно-психологические мероприятия, содержание которых включало описание различных моделей образа жены.

Пятую группу ответов составили беседы, разговоры, обмен мнениями в процессе общения, прямо или косвенно касающегося образа жены.

Шестая группа источников связана с пожеланиями, требованиями и ожиданиями, которые мужчина имеет в отношении своей потенциальной жены и вербально их ей

трансліруе. Напрымер: «Мой парень пісал мне, о какай жене он мечтае, и тогда я сама начала об этом думать. Да и вообще я ориентируюсь на желание мужчин, чего они от меня ждут».

Данные о количественной представленности этих категорий в изучаемой выборке отражены в таблице 2. В связи с тем, что одни и те же девушки заявляют о нескольких источниках супружеской идентичности, а другие не могут назвать ничего, их сумма в данной таблице может отличаться от 100%.

Таблица 2. – Источники супружеской идентичности у незамужних девушек, n / %

Категории	Вся выборка	20–25 лет	26–30 лет
Специальная литература	30 / 46,9	14 / 43,8	16 / 50
Родительская семья	19 / 29,7	8 / 25	11 / 34,4
Примеры успешных отношений	17 / 26,6	8 / 25	9 / 28,1
Тренинги, курсы	12 / 18,8	5 / 15,6	7 / 21,9
Мнение незамужних подруг	11 / 18,2	7 / 21,9	4 / 12,5
Пожелания мужчины	5 / 7,8	0 / 0	5 / 15,6

Примечание: n – количество респонденток, % – процентное отношение количества респонденток по выбранному критерию к общему количеству респонденток какой-либо категории

Как видно из представленных данных, основным источником содержания образа жены для большинства респонденток является специальная литература (46,9%). Вторым по значимости источником можно считать отношения родителей (29,7%) и успешных супружеских пар (26,6%). Третье место занимают тренинги, образовательные курсы и мнение подруг (18,8% и 18,2%). Сравнение двух возрастных групп с помощью критерия Хи-квадрат не выявило возрастных различий по значимости источников, повлиявших на развитие собственного образа будущей жены.

Рассмотрим значение каждого из представленных источников супружеской идентичности для респонденток в статусах диффузной и предрешенной идентичности, (таблица 3).

Таблица 3. – Значимость источников супружеской идентичности у респонденток в статусах диффузной и предрешенной идентичности, n / %

Категории	Вся выборка	20–25 лет	26–30 лет
Специальная литература	19 / 38,8	14 / 48,3	5 / 25
Родительская семья	36 / 73,5	23 / 79,3	13 / 65
Примеры успешных отношений	15 / 30,6	13 / 44,8	2 / 10
Тренинги, курсы	8 / 16,3	6 / 20,7	2 / 10
Мнение незамужних подруг	6 / 12,2	5 / 17,2	1 / 5
Пожелания мужчины	1 / 2	0 / 0	1 / 5

Примечание: n – количество респонденток, % – процентное отношение количества респонденток по выбранному критерию к общему количеству респонденток какой-либо категории

Как видно из таблицы, для респонденток в статусах диффузной и предрешенной идентичности наиболее упоминаемым источником супружеской идентичности являются «Родительская семья» (73,5%), «специальная литература» (38,8%) и «успешные отношения» (30,6%).

Рассмотрение значения каждого из представленных источников супружеской идентичности для респонденток в статусах «мораторий» и «достигнутая идентичность» показало, что наиболее упоминаемыми источниками супружеской идентичности являются тренинги и курсы, специальная литература и примеры успешных отношений (таблица 4).

Таблица 4. – Значимость источников супружеской идентичности у респонденток в статусе моратория и достигнутой идентичности, n / %

Категории	Вся выборка	20–25 лет	26–30 лет
Специальная литература	8 / 53,3	1 / 33,3	7 / 58,4
Родительская семья	1 / 6,7	1 / 33,3	0 / 0
Примеры успешных отношений	8 / 53,3	1 / 33,3	7 / 58,3
Тренинги, курсы	10 / 60	3 / 100	7 / 58,3
Мнение незамужних подруг	2 / 13,3	1 / 33,3	1 / 8,3
Пожелания мужчины	2 / 13,3	0 / 0	2 / 16,7

Примечание: n – количество респонденток, % – процентное отношение количества респонденток по выбранному критерию к общему количеству респонденток какой-либо категории.

Статистический анализ с помощью критерия углового преобразования Фишера показал, что девушки с предрешенной и диффузной идентичностью, а также в статусах «мораторий» или «достигнутая идентичность» одинаково часто упоминают такие источники развития супружеской идентичности, как «специальная литература» ($\phi = 0,989$; $p = 0,1$) и «успешные отношения» ($\phi = 0,1575$; $p = 0,06$). Вместе с тем между двумя группами были обнаружены значимые различия по источнику «родительская семья» ($\phi = 5,203$; $p < 0,001$), т.е. девушки, находящиеся на стадии моратория или достигшие супружеской идентичности, редко рассматривают влияние родительской семьи как значимый источник, в то время как девушки с диффузной и предрешенной идентичностью оценивают его ключевой фактор.

Обнаружены также и значимые различия при упоминании роли тренингов и курсов ($\phi = 3,188$; $p < 0,001$). Респондентки в статусе моратория и достигшие супружеской идентичности ставят тренинги и курсы на первое место по значимости влияния на развитие их супружеской идентичности, в то время как девушки с диффузной и предрешенной идентичностью указывают на этот источник достаточно редко.

Заклучение

Целью представленного исследования было выяснение особенностей супружеской идентичности у незамужних девушек. Как показали полученные результаты, большая часть девушек в возрасте до 30 лет не находится в ситуации поиска собственной супружеской идентичности. При этом они имеют размытый и стереотипный образ жены или ригидные представления, отражающие мнение какой-либо значимой фигуры, чаще матери. Обращает на себя внимание тот факт, что эти данные соизмеримы со средним уровнем разводов (68,3%), опубликованном белорусскими СМИ за последние четыре года [1–3; 7], что может указывать на связь между дисфункциональностью современной семьи, проявляющуюся в высоком уровне разводов, и несформированностью у девушек образа себя как жены. При этом лишь примерно четвертая часть респонденток осуществляет поиск собственной супружеской идентичности.

Полученные данные позволяют также вынести определенные суждения о возрасте, в котором девушки начинают задумываться о собственном образе жены, обстоятельствах, побудивших их к этому, и источниках, в которых они ищут элементы содержания супружеской идентичности. Оказывается, что первичное осмысление образа жены происходит в возрасте около 19 лет, многократно повторяется, создавая тем самым период благоприятный для начала кризиса, наступающего к 25 годам. Однако данный процесс не зависит от биологического возраста респонденток. Ключевой причиной, побуждающей девушек к целенаправленным поискам супружеской идентичности, становится опыт своих или наблюдаемых травматических отношений, полученный до 25 лет. При этом наиболее значимыми источниками содержательной стороны супружеской идентичности становятся психологические тренинги, примеры успешных отношений и специальная литература.

Таким образом, можно предположить, что активная и целенаправленная психологическая работа с молодежью в период от 19 до 25 лет в форме тренингов, курсов и групповой кризисной терапии, сможет существенно повлиять на оздоровление института семьи в современном обществе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белновости [Электронный ресурс] / Белорусская служба новостей. – Минск, 2014. – Режим доступа: <http://belnovosti.by/society/25189-chislo-brakov-i-razvodov-v-belarusi-v-2014-godu-umenshilos.html>. – Дата доступа: 20.06.2014.
2. Белорусская деловая газета [Электронный ресурс] / Информационное издание. – Минск, 2014. – Режим доступа: <http://bdg.by/news/society/18212.html>. – Дата доступа: 20.06.2014.
3. Добрая воля [Электронный ресурс] / Информационный портал. – Минск, 2014. – Режим доступа: <http://mihck.info/node/228>. – Дата доступа: 20.06.2014.
4. Малахов, В. С. Неудобства с идентичностью / В. С. Малахов // Вопросы филологии. – 1998. – № 2. – С. 23–35.
5. Столин, В. В. Самопознание личности / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 284 с.
6. Татарко, С. А. Измерение идентичности в рамках статусной модели Дж. Марсии / С. А. Татарко // Психологическая диагностика. – 2009. – № 1. – С. 1–39.
7. Телеграф [Электронный ресурс] / Информационное издание. – Минск, 2014. – Режим доступа: <http://telegraf.by/2013/02/v-belarusi-viroslo-chislo-brakov-i-umenshilos-chislo-razvodov>. – Дата доступа: 20.06.2014.
8. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ, 2004. – 560 с.
9. Ericson, E. H. The problem of ego identity / E. H. Ericson // Identity and anxiety: Survival of the person in mass society. – Glencoe : The Free Press, 1960. – С. 47–55.
10. Habermas, J. Identitat. Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus / J. Habermas. – Frankfurt : Suhrkamp Verl., 1976.
11. Marcia, J. E. Defermination and construct validity of ego-identity status / J. E. Marcia. – The Ohio State Union, 1964.
12. Marcia, J. E. Identity and Psychosocial Development in Adulthood / J. E. Marcia // Identity: An International Journal of Theory and Research. – 2002. – № 2 (1). – P. 7–28.
13. Marcia, J. E. Identity in adolescence / J. E. Marcia // Handbook of adolescent psychology. – N.Y. : John Wiley, 1980.
14. Mead, G. H. Mind, self and Society / G. H. Mead. – Chicago : The University of Chicago Press, 1946.
15. Tajfel, H. Social identity and intergroup relations / H. Tajfel. – Cambridge : Cambridge University Press, 1982.
16. Waterman, A. S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review / A. S. Waterman // Devel. Psychol. – 1982. – № 3. – P. 341–358.
17. Waterman, A. S. Identity in adolescence: Processes and contents / A. S. Waterman. – San Francisco : JosseyBass, 1985.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.12.2014

Golikov V.V. The Formation of Married Identity of the Ladies in the Early Adulthood

One of the key reasons for the dysfunctionality of a modern family is improper performance of the spouses of male and female roles, as young people underdeveloped the image of themselves as a married couple. In this context, the aim of the present study is to elucidate the characteristics of the formation of the girls married identity. In particular, it was found that 76,6% of girls have blurred or rigid image of the wife. However, 23,1% of girls between 19–25 years are beginning to search for marital identity and conscious training for marriage, often trying to overcome the traumatic experience of relationships, using as the main resource of psychological training. In this regard, the results of the study can be used in a targeted psychological work, which is based on the identified features that can significantly affect the recovery of the family institution in modern society.

ПАДЗЕІ

УДК 398.3

І.А. Швед

*д-р філал. навук, прафесар, прафесар кафедры беларускага літаратуразнаўства
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна*

«ВЯРТАННЕ ПАМЯЦІ»: НОВАЕ ДАСЛЕДАВАННЕ НЕКРОПАЛЯЎ ЯК КУЛЬТУРНАЙ І ГРАМАДСКАЙ З’ЯВЫ

Сmentarze po obu stronach Bugu / red. Hryhorij Arkuszyn, Feliks Czyżewski, Agnieszka Dudek-Szumigaj. – Włodawa – Lublin, 2014. – 342 s. (Могілкі на абодва бакі Буга / пад рэд. Рыгора Аркушына, Фелікса Чыжэўскага, Агнешкі Дудэк-Шумігай. – Уладава – Люблін, 2014. – 342 с.).

Вынікам рэалізацыі праекта «Могілкі на абодвух баках Буга» і навуковай канферэнцыі, праведзенай у яго межах, стаў выхад міждысцыплінарнага зборніка навуковых артыкулаў. Як адзначыў прафесар Ф. Чыжэўскі ў грунтоўным уступным артыкуле ««Могілкі на абодва бакі Буга»: навошта і як вывучаць надмагільныя інскрыпцыі – метадалагічныя заўвагі», вывучэнне некропаляў, што знаходзяцца па абодва бакі дзяржаўнай польска-ўкраінскай мяжы, павінна праводзіцца міжнароднымі інтэрдысцыплінарнымі калектывамі даследчыкаў пры заангажаванасці лакальных супольнасцяў. Таму выкаўцамі праекта сталі не толькі выкладчыкі і студэнты аддзялення Украінскай філалогіі Інстытута славянскай філалогіі Універсітэта Марыі-Кюры Складоўскай у Любліне (навуковы кіраўнік прафесар Ф. Чыжэўскі, навуковы сакратар – доктар А. Дудэк-Шумігай) і Усходнееўрапейскага нацыянальнага ўніверсітэта імя Лесі Украінкі ў Луцку (навуковы кіраўнік прафесар Р. Аркушын), але і мясцовыя жыхары, валанцёры. У радыусе каля ста кіламетраў ад азёраў Белае (Польшча) і Свіцязь (Украіна) вучнёўскай і студэнцкай моладдзю былі ўпарадкаваны могільнікі, ачышчаны помнікі, фотаздымкі якіх, а таксама дакументаваныя і транскрыбаваныя надмагільныя надпісы (інскрыпцыі) папоўнілі Картатэку надмагільных надпісаў польска-ўкраінскага памежжа, што мае важнае навуковае значэнне і дазваляе праводзіць параўнальныя даследаванні матэрыялу. Не менш важным з’яўляецца дыдактычна-выхаваўчы аспект рэалізацыі праекта: польская і ўкраінская моладзь прыйшла да разумення неабходнасці шанавання месцаў вечнага спачыну продкаў. «Выкананыя моладдзю ўпарадкавальныя працы на могілках з абодвух бакоў польска-ўкраінскай мяжы маюць не толькі матэрыяльнае і эстэтычнае вымярэнні, але даводзяць, што ў даследаванай прасторы Надбужжа знаходзяцца аднолькава сакральныя месцы. Гэтая святасць прасторы на этнічным і культурным памежжы існуе незалежна ад інтэнцыі другога боку (напрыклад, магільны палякаў на Валыні ці магільны ўкраінцаў у Польшчы)» (с. 33–34). Вынікі праекта пацвердзілі меркаванні этнографіаў, фалькларыстаў, дыялектолагаў, што «некропаль захоўвае межы моў і веравызнанняў як знак разнастайнасці, адметнасці свету, да якога належалі памерлыя, што спачываюць у яго прасторы, разам з тым ён сінтэзуе элементы культуры, найпаўней выяўляе яе. Некропаль аднаго веравызнання (прыкладам, рымска-каталіцкага) не заканчваецца на дзяржаўнай мяжы, якая праходзіць па рацэ Буг... Дзякуючы блізкаму кантакту абедзвюх супольнасцяў адбываюцца пазнанне разнароднасці і ўтварэнне якасна новай супольнасці з абавязковай на памежжы новай іерархіяй каштоўнасцяў. Нараджаецца шанаванне сакральнай прасторы, якая часта існуе па-за межамі абшару пэўнага веравызнання» (с. 35). Ф. Чыжэўскі падкрэслівае метадалагічную значнасць навуковага апісання надмагільных надпісаў з улікам гісторыі пэўных зямель (прыналежнасці

да гарадской ці вясковай парафіі, аднясенне да перыядызацыі (1569–1795 гг.; 1795–1875 гг.; 1905–1912 гг. і інш.), выкарыстанне лацініцы ці кірыліцы, адрозненне кірылічных рускіх і ўкраінскіх тэкстаў) і інш.

Прадстаўленыя ў зборніку артыкулы канцэнтруюцца вакол гістарычнай, культурнай, моўнай спадчыны некраполіі, спрыяюць разуменню сутнасці ўзаемапракннення культур і разнароднасці памежжа. Інтэрдyscyплінарны падыход выявіўся ў культуразнаўчай, тэалагічнай, гістарычнай, этнаграфічнай, літаратуразнаўчай, мастацтвазнаўчай тэматыцы артыкулаў.

Першую групу артыкулаў складаюць працы, прысвечаныя з'яве смерці ў тэалагічным, этнаграфічным, абрадавым аспектах. Так, у артыкуле Б. Юзэфоў-Чэрвінскай «Смерць і памерлыя ў святле этнаграфічных даследаванняў жыхароў паўднёвага Падляшша» ўвага звяртаецца на тое, што ў традыцыйных супольнасцях смерць успрымаецца і як фізічная канчына чалавека, і як істота, што прыходзіць напрыканцы яго жыцця і забірае душу ў засветы. Падкрэсліваецца, што існавала і існуе сёння табу ўзгадваць без нагоды (без фактычнага прыходу смерці) пра смерць («увогуле мы баімся пра тое гаварыць»), таму ў палявой этнаграфічнай працы ўзнікаюць пэўныя даследчыцкія цяжкасці. На матэрыяле даследаванняў 2011–2014 г. аўтар раскрывае сутнасць пэўных элементаў пахавальнай абраднасці, перцэпцыі межаў і межавасці магілы, могільніка, а таксама культурных кодаў, якія адлюстроўваюць народныя ўяўленні пра мажлівасць захавання кантакту, адносінаў са сваімі памерлымі.

У артыкуле Б. Валянцюк-Дэйнэка «Плачы з могільніка...» на этнаграфічна-фальклорным матэрыяле XIX–XXI ст. раскрываецца сімвалічная роля жанчын у традыцыйным пахавальным абрадзе на культурным памежжы. Жанчыны, якія галасілі на пахаванні і ў іншыя памінальныя часы, разглядаюцца традыцыйным мысленнем у катэгорыях Іншага як асобы выключныя, чужыя, невядомыя і адначасова шанаваныя, высока ацэненыя. Жаночасць, дапоўненая ў абрадавай сітуацыі сталым узростам і аўтарытэтам, матывавала тое, што «плачкі»-медыумы, якія праводзілі-пераводзілі нябожчыка ў засветы, залічаліся да катэгорыі «істот неадназначных, гібрыдных і медыацыйных. «Наданы ім статус вынікаў са страты плоднай сілы, з якой звязана апазіцыя полу, іх блізкасці з прыродай, жыццём згодна з правіламі прыроды. Гэта яны ведалі пра нараджэнне і паміранне, пра станаўленне і знікненне, з уласнага вопыту ведалі таямніцы чалавечага жыцця» (с. 57).

Ксёндз М. Гошцік разглядае смерць і ўваскрэсенне з пазіцыі тэалогіі. Сцвярджаецца, што пачаткам смерці стала грэхападзенне першых людзей і што цемра смерці ёсць з'явай часовай, і хрысціянін вернецца да жыцця, калі «засцьме над ім ласка паўстання з мёртвых» (с. 63). Смерць і ўваскрэсенне аўтар параўноўвае з захадам і ўсходам сонца. Адпаведна памерлы, падобна як сонца на заходзе, на нейкі час хаваецца за гарызонтам.

Я. Казлоўска-Дода вызначыла асаблівасці функцыянавання традыцыйнай метафорыкі смерці ў абрадавых тэкстах і аповедах палякаў з Воранаўскага раёна Гродзенскай вобласці. Падкрэслена, што факт смерці «хаваецца» і ў сучасных вераваннях, пахавальных звычаях і абрадах, а таксама вербальных тэкстах. У гэтым плане характэрна эўфемістычная тэрміналогія (смерць як канец, разлука, дарога, сон). У заключэнне аўтар адзначае, што матываваныя многіх абрадавых практык у свядомасці жыхароў даследаванага раёна сцёртая, але згодна з традыцыяй захаваліся пэўныя рэаліі: прыкладам, не звязваюць вузлаў на вопратцы нябожчыка, вадзі палякаў на перакрываванні дарог, капаюць на труну воскам з свечкі. Між тым адбылося шмат зменаў: у прыватнасці, на пахаванне не запрашаюцца плачкі; галашэнні замяніліся пахавальнымі прамовамі, занатаванымі ў рукапісах; разам з люстрамі закрываюцца тэлевізары і інш.

У другой групе артыкулаў іх аўтарамі разглядаюцца матэрыяльны стан рознамоўных могільнікаў на польска-беларуска-ўкраінскім памежжы, практычныя мерапрыемствы па ахове могільнікаў, вызначаюцца роля склепаў як крыніцы гістарычных ведаў

і асаблівасці прысядзібных крыжоў. Р. Аркушын распавядае пра тое, што пасля знікнення камуністычнага рэжыму і ўстанаўлення незалежнасці Украіны насельніцтва стала паступова вяртацца да рэлігіі: цяпер у кожным населеным пункце пры ўездзе, на выездзе і на раскрэсах устаноўлены крыжы – Сіла Божая, якія павінны абараняць ад усяго злога. Зваліць такі крыж (фігуру) – гэта значыць прынесці няшчасці ўсяму населенаму пункту і наймаверны боль вернікам (с. 95). У вёсках Любомльскага і Шацкага раёнаў яшчэ захаваліся «придомні хрести» (драўляныя, мураваная, каваныя), усталяваныя каля хат у гонар родных, якія загінулі далёка ад роднага краю і магілы якіх невядомыя. Сімвалічныя магілы пры такіх крыжах адсутнічаюць. Цікава, што на крыжы можа быць толькі надпіс пра фундатора, а не пра таго, у чый гонар крыж пастаўлены, як у в. Залессе.

Трэцяя група прац уключае даследаванні, прысвечаныя галоўным чынам надмагільным надпісам. М. Копер вызначыў месца і ролю прыцаркоўных могілак у моўна-культурным пейзажы памежжа. Аўтар зыходзіць з пазіцыі, што ў семіячным пейзажы кожных могілак адрозніваюцца нямоўныя і моўныя знакі. Да першых адносяцца агульны стан, выгляд некраполіі, прыроднае атачэнне, сакральная архітэктура, драўляныя, каменныя, металічныя крыжы і інш. Моўнымі знакамі з'яўляюцца надмагільныя надпісы. Сваю ўвагу аўтар засяроджвае на некаторых аспектах гісторыі, мастацтва, стану захаванасці, геаграфічна-прыроднага атачэння і мовы эпітафій некалькіх грэка-каталіцкаў могілак паўднёва-ўсходняй Любліншчыны і Падкарпацыя. М. Копер апісвае таксама лакальныя і агульнарэгіянальныя ініцыятывы, звязаныя з аднаўленнем канкрэтных могілак гэтага памежнага рэгіёна. Ю. Мазурый прадставіў вынікі новых палявых археалагічных даследаванняў, якія датычаць дыскусійнай лакалізацыі летапіснага (Іпацьеўскі спіс Рускага Летапісу) горада Уграўск (Оугровьск). Пацверджана лакалізацыя гэтага старажытнага горада каля вёскі «Новоугрузьке» Любомльскага раёна, устаноўлена лакалізацыя манастырскага комплексу, адшукана месца пахаванняў.

К. Снарскі апісаў пахавальны абрад і могілкі старавераў у Сувалкскім павеце. Практычна кожная вёска старавераў мае свае могілкі. Традыцыйна нябожчыка нясуць на могілкі ў адчыненай труне, на ўсходнім баку магілы (у нагах) укопваюць драўляны крыж, які стаіць пакуль не згніе. Праз некалькі год ставіцца помнік. Магілы дэкаруюцца штучнымі кветкамі, а найпапулярнейшай інскрыпцыяй з'яўляецца: «Пакой, господи, усопшего раба Твоего».

А. Дудэк-Шумігай разгледзела сродкі выражэння эмоцый, якія выкарыстоўваюцца ў надмагільных надпісах як моўных паведамленнях, якія рэалізуюць эмацыянальную функцыю. Прааналізаваны вызначэнні *expressis verbis*, якія апісваюць эмацыянальны стан чалавека пасля страты блізкай асобы (смутак, жаль, жалоба, пакуты), брутальнасць і прычыны смерці. Сярод стылістычных сродкаў, якія служаць для выражэння эмоцый, вылучаецца апастрофа да памерлага і да Бога. Формай рэалізацыі экспрэсіўнай функцыі выступаюць клічнік, шматкроп'е (якое азначае, што маўленчая плынь з прычыны моцных эмоцый перарвалася), вялікія літары (гэты сродак у аналізаваным матэрыяле сустракаецца рэдка, інскрыпцыі пішуцца без адрознення малых і вялікіх літар). Робіцца слушная выснова, што «надмагільная інскрыпцыя з'яўляецца паведамленнем з моцна выяўленай эмацыянальнай функцыяй» (с. 189).

Высокай навуковай вартасцю вызначаюцца і іншыя артыкулы зборніка. Варта адзначыць, што ў кнізе адлюстраваны факталагічны матэрыял, занатаваны студэнтамі. Прыкладам, К. Козак адзначыла дызайнасаблівасці польскіх надмагілляў могільнікаў XVII ст. – канца 30-х гг. XX ст. на тэрыторыі Валыні. Ёю разгледжаны тыпы, формы, вобразныя рашэнні, габарыты помнікаў.

І. Кылюшык на аснове фотакрыніц паказала, што для каталіцкіх надмагільных помнікаў Валынскай вобласці больш характэрна ўжыванне кампазіцыйных сімвалаў, а для праваслаўных – раслінных (дрэва, дуб, кіпарыс, мак, лілея і інш.). У іншым ар-

тыкуле І. Кылюшык звярнула ўвагу на сімваліку пнепадобных помнікаў і выказала гіпотэзу, што, «паколькі крона дрэва сімвалізуе чалавечую душу, пнепадобны помнік адлюстроўвае тое, што душа адарвалася ад зямлі і перайшла ў іншы свет». Адзначым, што зламанае дрэва і безадносна да асацыяцыі кроны з душой сімвалізуе смерць чалавека.

І. Пераходзька ахарактарызавала значэнне ручніка як сімвалічнага прадмета ўкраінскай пахавальнай абраднасці, акрэсліла асаблівасці вырабу ручніка, а таксама найважнейшыя моманты пахавальнай цырымоніі, падчас якіх ён выкарыстоўваецца: ручніком маглі накрываць цела нябожчыка або класці яго пад ногі; воз, на якім везлі труну, засцілалі ручніком; труну таксама накрывалі ручніком, на які клалі хлеб. У знак жалобы ручнік вывешвалі на варотах ці ў акне. Удзельнікам жалобнай працэсіі павязвалі рукі ручнікамі. Раней труну апускалі ў магілу на спецыяльных ручніках, і надмагільны крыж, асабліва пры пахаванні хлопца, таксама перавязвалі ручніком. Тым, хто нёс труну, крыж, харугвы, а таксама капачам магіл давалі хусткі або ручнікі. Пасля саракавога дня ручнік аддавалі ў царкву на памінанне душы. Стужкі вешалі толькі на магілах незамужніх дзяўчат. Цяпер ручнікамі і стужкамі ўпрыгожваюць усе помнікі. Арнамент ручніка служыў адрозным знакам роднага чалавека. Тканіну з узорам на крыжы (намітку, фартух) мянялі кожны год, але першы ручнік вісеў, пакуль не стлее. Сёння ўжываецца ручнік з тканін фабрычнай вытворчасці з выбітымі ўзорамі.

Акрамя ўсяго, гэты важны і ў вышэйшай ступені цікавы зборнік уключае мапы, фота, зробленыя на могільніках падчас экспедыцый, што палягчае ўспрыманне шырокага і змястоўнага матэрыялу, уведзенага ў навуковы ўжытак упершыню. Матэрыялы знаёмяць чытача як з ранейшымі, так і сучаснымі формамі пахавальнай абраднасці і яе атрыбутыкі, пашыраюць нашыя веды пра багатую культуру памежжа. Кніга будзе карыснай этнографам, этналінгвістам, фалькларыстам, гісторыкам, шырокаму колу чытачоў, якія цікавяцца традыцыйнай культурай славян.

Іна Швед,
д-р філал. навук, прафесар,
прафесар кафедры беларускага літаратуразнаўства
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.;
- міжрадкавы інтэрвал – адзінарны;
- двукоссе парнае «...»;
- абзац: водступ першага радка 1,25 см;
- выраўноўванне тэксту па шырыні.

Максімальныя лінейныя памеры табліц і малюнкаў не павінны перавышаць 15×23 см або 23×15 см. Усе графічныя аб'екты, 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 публікацыі 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 зносаў.

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 поўнасьцю, вучоная ступень і званне, месца працы (вучобы) і пасада, паштовы і электронны адрасы для перапіскі і кантактныя тэлефоны);
- выписка 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 06.07.2015. Фармат 60×84/8. Папера афсетная.
Гарнітура Таймс. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 20,69. Ул.-выд. арк. 17,13.

Тыраж 100 экз. Заказ № 237

Выдавец і паліграфічнае выкананне: УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна».

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,
распаўсюджвальніка друкаваных выданняў

№ 1/55 ад 14.10.2013.

ЛП № 02330/454 ад 30.12.2013

224016, г. Брэст, вул. Міцкевіча, 28.