



Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Галоўны рэдактар:
М.Э. Часноўскі

Намеснік галоўнага рэдактара:
Г.М. Сендзер

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

Рэдакцыйная калегія:

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

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

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

Часопіс «Веснік Брэсцкага
ўніверсітэта» выдаецца
з снежня 1997 года

Серыя 3

ФІЛАЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
ПСІХАЛОГІЯ

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць два разы ў год

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

№ 1 / 2010

У адпаведнасці з загадам Вышэйшай атэстацыйнай
камісіі № 9 ад 15.01.2010 г. часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта»
ўключаны ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь
для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў
па філалагічных, педагагічных і псіхалагічных навуках



Vesnik

of Brest University

Editor-in-chief:
M.E. Chasnovski

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

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

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

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

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

Published since December 1997

Series 3

PHILOLOGY

PEDAGOGICS

PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL

Issued two times a year

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

№ 1 / 2010

According to the order of Supreme certification commission № 9
from January 15, 2010, the journal «Vesnik of Brest University» was included
to the List of editions of the Republic of Belarus for publication of the results
of scientific research in philological, pedagogical and psychological sciences

ЗМЕСТ

ФІЛАЛОГІЯ

Бут-Гусаім С.Ф. Антрапанімікон трылогіі Вольгі Іпатавай «Гаспадары вялікага княства»	5
Свистун Т.И. К вопросу о типологии интернет-аббревиатур.....	14
Пруткая Н.В. Когнитивная и языковая зооморфная метафора как фактор освоения человеком окружающей действительности.....	21
Сацута І.У. Марфалагічныя асаблівасці лічэбнікаў у старабеларускім перакладзе «Гісторыі аб Атыле»	32
Яніцкі М.І. Сучасная беларуская пародыя як спосаб актуалізацыі катэгорыі інтэртэкстуальнасці	41
Чернова М.С. «... Что считать за правду»: В.Д. Спасович и Ф.М. Достоевский о так называемом «нечаевском деле»	47
Писарук Г.В. Контекстный анализ речевого события (на примере библейской притчи о деревьях и их царе)	55
Романович П.С. Традиции и обряды крестьян м. Мотоль конца XIX века	61
Поварич П.П. Лексико-стилистические особенности журналов современной культуры	65

ПЕДАГОГІКА

Северин С.Н. Педагогика в контексте постнеклассической научной рациональности: парадигмальные трансформации.....	73
Якуш Е.И. Формирование ценностного отношения к профессии как социально-педагогическая проблема	83
Резько П.Н. Университет как основа развития массового высшего образования в Республике Беларусь	95
Плахотник О.В. Идеи устойчивого развития в эколого-экономическом образовании современной молодежи	100
Ковалевич М.С. Смыслжизненные ценности и профессиональный выбор современных выпускников общеобразовательной школы	107

ПСІХАЛОГІЯ

Иванюк Ю.Е. Содержание профессиональной позиции школьных психологов во взаимодействии с учителем.....	119
Богдан Е.Г. Представления о смысле жизни у современной молодежи.....	125
Бай Е.А. Эмоциональные состояния как один из показателей познавательной активности детей дошкольного возраста	131
Валитова И.Е. Оценка эффективности педагогического вмешательства в процесс развития ребенка с особенностями психофизического развития	139
Бирюкевич Е.А. Содержание гендерных идеалов у мужчин и женщин	148
Шматкова И.В. Представления матерей о причинах проблемного поведения ребенка раннего возраста	155
Павлов И.В. Представления об отцовстве и материнстве у студентов социально-педагогических специальностей	162

ПАДЗЕІ, ДАТЫ, ЮБІЛЕІ

Гурина Наталья. Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования	170
Звесткі аб аўтарах.....	172

INDEX

PHILOLOGY

But-Gusaim S. F. Anthroponimikon of the trilogy by Olga Ipatova «The Lords of the Great Kingdom».....	5
Svistun T.I. To the Typology of Internet Abbreviations	14
Н.В. Прутка Когнитивная и языковая зооморфная метафора Как фактор освоения человеком окружающей действительности.....	21
Satsuta I.V. The morphological specific features of the numerals in the Old Belarusian translation of “The History of Athil”	32
Janicky M.I. Modern Belarussian parody as the way of actualization of intertextual category	41
Chernova M.S. "... What can be considered truth": V.D. Spasovich and F.M. Dostoevsky about so-called "Nechaev's case"	47
Pisaruk G.V. Contextual analysis of a speech episode (on the example of a parable about trees and their king).....	55
Romanovich P.S. Traditions and Rites of Peasants in Motol at the end of XIX c	61
Povarich Polina Lexical and Stylistic Features of Contemporary Culture Magazines.	65

PEDAGOGY

Северин С.Н. Педагогика в контексте постнеклассической научной рациональности: парадигмальные трансформации.....	73
Yakush E.I. The Formation of Value Relationship to the Profession as a Socially-Pedagogics Problem	83
Rezko P.N. The Role of Universities in the Development of Mass Higher Education in the Republic of Belarus	95
Plahotnik O.V. The ideas of sustainable development in the Eco-economic education of the modern youth....	100
Kovalevich M.S. Life-sense values and professional choice of contemporary school graduates.....	107

PHYLOSOPHY

Ivanuk U.E. The content of the professional position of school psychologists in their interaction with the teachers	119
Bogdan E.G. The notions of the sense of life in modern youth	125
Bai A.A. Emotional state as one of the indices of the cognitive activity of preschool age children.....	131
Valitova I.E. The Evaluation of Efficiency of Pedagogical Intervention into a Process of Development of a Disabled Child	139
Birukevich E.A. The Content of Gender Ideals of Men and Women	148
Shmatkova I.V. Mothers' representations about causes of toddlers' problem behavior	155
Pavlov I.V. Representations about fatherhood and motherhood at students of socially-pedagogical specialities.....	162

EVENTS, DATES, JUBILEES

Gurina N.M. Slavic Languages: systematically descriptive and socio-cultural aspects of research	170
Information about the authors	172

УДК 808.26 – 541.2

С.Ф. Бут-Гусаім

АНТРАПАНІМІКОН ТРЫЛОГІІ ВОЛЬГІ ІПАТАВАЙ «ГАСПАДАРЫ ВЯЛІКАГА КНЯСТВА»

У артыкуле разглядаюцца ўжытыя ў трылогіі В. Іпатавай антрапонімы, якія з’яўляюцца носбітамі каштоўнай інфармацыі аб матэрыяльнай, духоўнай культуры і светаўспрыманні беларусаў у XIII–XIV стагоддзях. У працы прааналізавана ўзаемадзеянне ў беларускім антрапаніміконе гэтага гістарычнага перыяду язычніцкага і хрысціянскага кампанентаў. Разгледжана характэрная для міфалагічнай свядомасці крэатыўная сутнасць іменавання, згодна з якой імя адыгрывае дэзідэратыўную ролю, вызначаючы істотныя рысы і лёс індывіда. Імёны персанажаў твораў В. Іпатавай прааналізаваны з пункту гледжання ступені іх сэнсавай актыўнасці. Выдзелены і ахарактарызаваны прамагаваркія, ускоснагаваркія, схаванагаваркія паэтонімы, а таксама онімы-рэмінісцэнцыі. Асабліва ўвага надавалася асэнсаванню ролі кантэксту ў раскрыцці сэнсавых і эмацыйна-экспрэсіўных магчымасцяў паэтонімаў.

Прадметам мастацкага ўзнаўлення ў раманах Вольгі Іпатавай «Залатая жрыца Ашвінаў», «Вяшчун Гедзіміна», «Альгердава дзіда» з’яўляецца адзін з самых цікавых і складаных перыядаў айчыннай гісторыі – час валадарання Міндоўга, Гедзіміна, Альгерда. Гэта эпоха імклівых зменаў, калі фарміруецца і ўмацоўваецца новае дзяржаўнае ўтварэнне – Вялікае Княства Літоўскае. Палітычныя змены суправаджаюцца сур’ёзнай трансфармацыяй светаўспрымання нашых продкаў. На нашы землі прыходзіць хрысціянская рэлігія як праваслаўнага, так і каталіцкага ўзору, і язычніцкі культ паступова перарастае ў хрысціянства. Адметнасцю мастацкага асэнсавання даўніны ў творах В. Іпатавай з’яўляецца ўзнаўленне не столькі самой гісторыі, колькі «чалавека ў віхурах яе, у паўсядзённых сутыкненнях з праблемамі свайго часу» [1, с. 98]. Ажыўляючы далёкія постаці XIII–XIV стагоддзяў, пісьменніца ўмела выкарыстоўвае вобразна-выяўленчыя магчымасці ўласных імёнаў, якія з’яўляюцца каштоўным помнікам матэрыяльнай і духоўнай культуры беларусаў.

Імёны, прозвішчы, мянушкі, што функцыянуюць у творах, складаюць антрапанімічную прастору мастацкага тэксту. Тэрмін *антрапанімічная прастора* азначае «сукупнасць усіх антрапонімаў, якія ўжываюцца ў мове пэўнага этнасу ў пэўны гістарычны перыяд» [2, с. 131]. Пісьменнік у антрапаніміконе свайго твора па-мастацку прэзентуе рэальны свет, рэчаіснасць. Таму антрапанімічная прастора мастацкага тэксту з’яўляецца адлюстраваннем пэўнай этнамоўнай антрапанімічнай прасторы, якая аб’ектыўна склалася і існуе ў тую ці іншую гістарычную эпоху. Ствараючы антрапанімічны свет свайго твора, аўтар выбірае адпаведныя ўмовам *этасу*: месцу, часу, этнакультурнаму рэгіёну, у якім разгортваюцца падзеі, – онімы.

Раманы В. Іпатавай цікавыя і адметныя спалучэннем свету рэальных падзей і постацяў беларускай гісторыі са светам падзей і персанажаў, народжаных уяўленнем аўтаркі. Таму ўсе зафіксаваныя ў творах антрапонімы мы можам падзяліць на дзве групы. Па-першае, гэта імёны рэальных гістарычных асобаў, па-другое, гэта прызванні персанажаў, створаных фантазіяй пісьменніцы.

В. Іпатава апавядае чытачу пра слаўнае мінулае Беларусі. Праводзячы герояў складанымі дарогамі жыцця па Германіі, Візантыі і іншых краінах, аўтарка знаёміць нас з падзеямі і фактамі сусветнай гісторыі. Таму на старонках твораў не раз называюцца імёны рэальных гістарычных дзеячаў. У антрапаніміконе раманаў можна

выдзеліць **імёны-сучаснікі**, якія адпавядаюць асноўнаму часу дзеяння цыкла твораў [3, с. 122]. Гэта найменні валадароў тагачасных дзяржаў свету (славянскіх і балцкіх князёў *Міндоўга, Войшалка, Вікінта, Таўцівіла, Вішымунта, Едывіла, Спрудэйкі, Земавіта, Гедзіміна, Альгерда, Воіна, Хведара*, княгінь *Марты, Яксы, Еўны, Вольгі, Марыі, Юліяны*, княжычаў *Рэплі, Рэпені, Кейстута, Нарыманта-Глеба, Манівіда, Міхаіла-Карыята, Яўнута, Аляксандра, Ягайлы*, князёўнаў *Марыі, Альдоны, Данмілы-Лізаветы, Біруты*, польскага караля *Казіміра* і каралевы *Ядвігі*, маскоўскіх князёў *Сімяона Гордага* і *Івана Каліты*, татара-мангольскіх ханаў *Узбека, Джанібека, Кіпчакабея, Мункэ, Мамая, Бардзібека*, ханшы *Тайдулы*, германскага імператара *Фрыдрых II*, візантыйскага імператара *Болдуіна II*, саксонскага герцага *Генрыхы Льва*, караля франкаў *Людовіка IX*), палкаводцаў (ваяводаў *Скіргайлы, Гаштольда*), рэлігійных дзеячаў (мітрапаліта *Аляксея*, пап *Яна XXII, Інакенція IV*, епіскапа новагародскага *Феафіла*, рыжскага арцыбіскупа *Януарыя*, рыжскага біскупа *Альберта*, магістра Лівонскага Ордэна *Андрэя фон Стырлянта*, холмскага біскупа *Генрыхы*, францысканскага манаха *Бяртольда*), пісьменнікаў далёкага мінулага (*Готфрыда Вайсенбургскага, Румі, Іягана з Гільдэсгейма, Ульрых фон Ліхтэнштэйна*).

У XIII–XIV стагоддзях у Вялікім Княстве Літоўскім умацоўвала свае пазіцыі хрысціянская рэлігія, складаным чынам узаемадзейнічаючы з язычніцкімі культамі. Многія рэальныя гістарычныя асобы – балта-славянскія князі і члены іх сем’яў – побач са старымі, язычніцкімі, мелі і хрысціянскія імёны, што адлюстравана ў творах В. Іпатавай: *Ваверыца-Алена, Войшалк-Елісей, Мілда-Мілена-Марта, Данміла-Лізавета, Офка-Анастасія-Аўгуста, Нарымант-Глеб, Міхаіл-Карыят*. У раманах мы нярэдка знаходзім наступныя аўтарскія каментары: *Б’ём чалом твайёй міласці, каб адпусціў ты да нас старасту гарадзенскага Давыда, сына Даўмонта, хрышчанага Цімафеем, слаўнага князя іскоўскага; Сядзеў за маім сталом Карыят (хрышчаны Міхаілам). Ён, аднак, не любіў гэтага свайго імені; Але праз колькі дзесяткаў гадоў менавіта гэты круглавокі хлопчык з хітрым бляскам у наіўных вачах, якому бацька завяшчаў велікакняскі стол, ператворыцца з вялікага князя Ягайлы-Якава ў караля Польшчы Уладзіслава*.

На старонках твораў В. Іпатавай ужываецца такі складнік антрапанімічнай лексікі, як імя па бацьку. *Імя па бацьку*, або *патронім*, узыходзіць да старажытнага наймення, якім называлі чалавека па імёнах яго продкаў па мужчынскай лініі [4, с. 57]. Даследчыкі антрапанімічнай лексікі адзначаюць, што «на Беларусі імёны па бацьку на *-віч* – з’ява досыць позняя і з’явіліся яны пад уплывам рускай мовы» [5, с. 39]. Адлюстроўвае гэтую заканамернасць і літаратурна-мастацкая анамастыка. Адзінкавыя прыклады такіх антрапанімічных формаў зафіксаваны ў раманах пісьменніцы. Гэтыя антрапонімы выкарыстоўваюцца для называння прадстаўнікоў высокіх саслоўяў – князёў: галіцка-валынскага князя *Данілы Раманавіча*, віцебскага князя *Яраслава Васільевіча*, полацкага князя *Расціслава Рагвалодавіча*, маскоўскіх князёў *Дзмітрыя Іванавіча, Сімяона Іванавіча*, пінскага князя *Патрыкія Нарымонтавіча*, заслаўскага князя *Міхаіла Яўнутавіча*.

Заўважым, што многія валадары краін свету прыгадваюцца не толькі пад кананічнымі імёнамі, але і пад празваннямі-мянушкамі: маскоўскія князі *Сімяон Горды* і *Іван Каліта*, польскі кароль *Уладзіслаў IV Кучаравы*.

Дынамізм раманаў дасягаецца ў многім за кошт рэтраспекцыі, звароту да мінулага герояў. З успамінаў персанажаў чытач адгортвае для сябе старонкі гісторыі Новагародскага княства, Візантыі, Кітая, мусульманскага свету. Таму ў склад антрапанімікону твораў уваходзяць **імёны-рэтраспекцыі**, якія належаць перыяду, што папярэднічае часу асноўнага дзеяння цыкла раманаў [3, с. 122]. Гэта імёны валадароў

сусветных дзяржаў (балцкіх і славянскіх князёў *Ізяслава, Аляксандра Неўскага, Відзімунта, Віцень*, візантыйскіх імператараў *Болдуіна I, Феафіла, Зянона, Юстыніяна, Канстанціна V*, імператрыцы *Зоі*, царыцы Егіпта *Клеапатры*), палкаводцаў (*Аляксея Страціграпула, Конрада Ліхтэнхагена, Эберхарда Вірненбурга*), творцаў-пісьменнікаў (*Міхаіла Псела*), дзеячаў сусветных рэлігій (*Ісуса Хрыста, Мухамеда, Заратуштры*), вучоных (*Арыстоцеля, Еўкліда, Льва Матэматыка*).

Імёны палітычных дзеячаў, пісьменнікаў, мысліцеляў, як адзначае В. Шур, выкарыстоўваюцца як *сродак сацыяльнай тыпізацыі*. «Яны дазваляюць надаць падзеям і фактам, што адлюстроўваюцца ў творы, рысы праўдападобнасці, мастацкай пераканальнасці» [6, с. 25].

Што да імёнаў персанажаў, створаных фантазіяй пісьменніцы, то яны адлюстроўваюць мадэлі іменавання, якія існавалі ў тагачаснай беларускай дзяржаве. В. Ніканаў пісаў: «Асабовыя імёны існуюць у грамадстве і для грамадства; яно дыктуе няўмольны выбар іх, якім бы індывідуальным ён ні з'яўляўся» [7, с. 8]. Інфарматыўнае па сваёй прыродзе ўласнае імя выступае пасведчаннем нацыянальнасці, статусу ў соцыуме, веравызнання героя. Найперш адначым, што імёны ў старажытным грамадстве былі сацыяльна інфарматыўнымі. Так, персанажы, якія з'яўляюцца прадстаўнікамі высокіх саслоўяў (княскімі дружыннікамі, баярамі), носяць імёны-кампазіты: *Дамарат (Слаўны Пакарыцель), Сунгайла (Слаўны Абаронца), Рацібор, Дабранега, Прадслава*. У такіх імёнах адлюстравана найстаражытнейшая традыцыя *імяслаўя* – праслаўлення чалавека праз пасрэдніцтва спецыяльна створаных імёнаў. Частка баяр і княскага войска, якая прыняла хрысціянства, мае календарныя імёны (як рымска-каталіцкія, так і візантыйска-праваслаўныя іх формы), што прыйшлі да беларусаў з грэчаскай, лацінскай, старажытнаўрэйскай моў, напрыклад: *Аганій, Анфія, Яўлампія, Раман, Пракопій, Барталамей, Патрыкей, Пётра*. Каталіцкі святар мае рымска-каталіцкае хрысціянскае імя *Тама*. Праваслаўны святар носіць календарнае візантыйска-праваслаўнае імя *Міхаіл*. Жрацы-язычнікі і служкі паганскіх храмаў маюць арыійскія або славянскія імёны-характарыстыкі: *Ун (Юны), Домаш, Гнеўка, Сушка, Шварна (валадарны), Галігін (светлы або люты), Корань*.

Славянскія паводле паходжання імёны прадстаўнікоў ніжэйшых саслоўяў уяўляюць сабой празванні-мянушкі, што ўтвараюцца на базе агульных назоўнікаў: назваў раслін і іх частак (*Каліна, Вярба, Бяроза, Дубіна, Лозка*), жывёл, птушак, насякомых (*Леў, Заяц, Алень, Вежша (вавёрка), Верабей, Гіль, Сава, Камар*), прадметаў побыту (*Сярмяжка*), найменняў часу з'яўлення дзіцяці на свет (*Лінец (Ліпень)*). Онімы могуць адлюстроўваць знешнасць (*Ляўшун (ляўша), Доўгаль, Гоже*) і характар чалавека (*Гневаш, Рада, Драмак*). Імёны могуць паказваць на пажаданасць або нечаканасць нараджэння дзіцяці ў сям'і (*Жадан, Нячай*). Частка прадстаўнікоў ніжэйшых саслоўяў носіць размоўна-бытавыя формы кананічных імёнаў (*Грынь, Мікола, Супрун, Янка, Аўлас, Алекса, Галляш*).

У раманах адлюстраваны тыя часы айчынай гісторыі, калі ў светапоглядзе чалавека сумяшчаліся элементы паганскай культуры продкаў з догматамі хрысціянскай веры, якая прынесла на нашы землі свой іменаслоў. Таму многія персанажы твораў прыгадваюцца пад двума імёнамі: язычніцкім і хрысціянскім. Так, магутны каваль пры нараджэнні атрымаў гаваркое ўнутрысямейнае празванне-мянушку *Таўкач*: *Раней жа мяне клікалі Таўкачом, бо надта тоўкся я ў матчыным жываце*. Пры хрышчэнні персанаж атрымлівае новае імя – *Вольжыч*. Дачка каваля Лозка прыгадвае: «*Тата мой у гонар вялікай княгіні Вольгі быў хрышчаны*». Скарбнік князя Альгерда мае хрысціянскае імя *Цімафей*, але ў час выпрабавання (пасля знікнення Альгердавай дзіды слугу маглі пакараць смерцю) герой прыгадвае сваё паганскае празванне *Сосень* і

малітвы за выратаванне ўзносіць язычніцкім богствам: *Доўга піў моцную медавуху Сосень, у хрысціянстве Цімафей, а пасля бухнуўся на калені перад божышчам Вялеса і падзякаваў за шчаслівае выратаванне ад страшнага гневу валадара.*

Героі твораў В. Іпатавай, праходзячы цяжкімі дарогамі жыцця, трапляюць у розныя краіны, сутыкаюцца з людзьмі рознах нацыянальнасцяў і культур. Вялікае Княства Літоўскае здаўна наладжвала гандлёвыя і ваенныя кантакты з іншымі народамі. Таму на тэрыторыі дзяржавы жылі іншаземцы, што адлюстравана ў раманах. Інфармацыю аб нацыянальнай прыналежнасці персанажаў-іншаземцаў нясуць іх імёны: нямецкія (*Райнер, Элізабет, Хельга, Хільда, Тарэса, Хэсен, Вульфіл, Ота, Готфрыд* і інш.), чэшскія (*Яр, Вондржых* і інш.), цюркскія (*Аварга, Кагедэй, Фаціма, Салім, Сегедэй* і інш.).

У творах В. Іпатавай па-мастацку адлюстравана архаічная мадэль свету, якая прадугледжвае тоеснасць імені і прыроды ягонага носьбіта. Нашы продкі верылі ў *крэатыўную* сутнасць іменавання. Для старажытнага чалавека імя адыгрывала *дэзыдэратыўную (пажадальную)* ролю, накрэсліваючы пэўныя ўласцівасці індывіда і прадвызначаючы яго жыццёвы шлях. *Дэзыдэратыўная* прырода імені паказана ў наступным дыялогу персанажаў рамана «Залатая жрыца Ашвінаў» – жраца Святазара і паляўнічага Жадана:

– *Уна – гэта на старадаўняй мове значыць юная, – разглядаючы дзяўчынку, задумаўся Святазар. – Імя сведчыць пра высокі лёс, які яе чакае.*

– *Хіба імя можа прадракаць лёс? – здзівіўся Жадан. – Бацькі ж даюць яго, як ім захочацца.*

– *Гэта не яны выбіраюць, а лёс. Таму на імя таксама можна адгадаць наканаванасць.*

Веданне глыбіннага сэнсу імені дазваляла старажытнаму чалавеку разгледзець сутнасць носьбіта празвання і прадбачыць будучыню. Нездарма галоўны герой рамана «Вяшчун Гедзіміна», вярхоўны язычніцкі жрэц княства Ляздзейка, «*служба таямнічага, змушаны чуйна слухаць навакольнае і лавіць знакі богстваў паўсюдна і заўсёды*», уважліва ўслухоўваецца ў імёны людзей, разгадваючы патаемны сэнс празванняў, чытаючы ў імёнах наканавае Лёсам. Напрыклад, у аснове празвання персанажа згаданага рамана Анджэя *Госта* ляжыць найменне аднаго з важных паняццяў беларускай духоўнай традыцыі. *Госць* – чужаземец-вораг [8, с. 123]. Прадстаўнікі «чужога» свету здаўна ацэньваліся архаічнай міфалагічнай свядомасцю як увасабленне цёмных сіл, варожых, небяспечных для чалавека. Вяшчун Ляздзейка, які тонка адчуваў прысутнасць светлага або чорнага пачатку ў навакольным свеце, ужо ў імені рыцара адчуў прадвесце цёмных сіл, якія нясуць гора і смерць:

– *Хто гэта?*

– *Гэта рыцар Анджэй Гост.*

– *Анджэй Гост! Госць! Гасцявецкі! – пранеслася ў прасторы, загукала, загалёкала. Я азірнуўся. Ніхто, як заўсёды, нічога не чуў. Але ўва мне замацавалася гэтае імя, як прадвесце нейкага няшчасця, зла, нечага чорнага і няўмольнага.*

Менавіта *Гост*, улюбёны ў прыгажуню Гайну, становіцца забойцам Давыда Гарадзенскага: *У сне зарэзаў, як авечку, тым прынізіў героя, якому ў сталіцы ўжо плялі служкі вянок з дубовага лісця. Закаханая ў Давыда Гайна не можа перажыць яго смерці і, адмаўляючыся ад слодычы зямнога жыцця, становіцца манахіняй. Гаваркое імя Госта трапна перадае сутнасць персанажа, які з’яўляецца ўвасабленнем «чужога» свету сіл цемры.*

З пункту гледжання літаратурна-мастацкай (паэтычнай) анамастыкі, многія з імёнаў персанажаў, створаных фантазіяй аўтаркі, з’яўляюцца *гаваркімі онімамі*.

Імёны эпізадычных герояў, як правіла, можна лічыць **прамагаваркімі паэтонімамі**. Такія імёны маюць празрысты сэнс, яны характарызуюць прама, непасрэдна, з'яўляючыся свайго роду ярлыкамі, этыкеткамі, якія прадвызначаюць характар успрымання і ацэнкі героя. В. Фанякова адзначае: «Гэтыя онімы падобныя да масак героя ці злачынцы ў сярэдневяковым тэатры, па якіх глядач адразу ведаў, хто перад ім» [9, с. 44]. Антрапонімы гэтага тыпу дазваляюць ярка, коратка і дакладна намаляваць цэласны вобраз.

Так, гаваркое празванне **Рацібор** трапна абмалёўвае мужа воіна, які «ўратаваў кашталяна Давыда, зяця Гедзіміна, прыняўшы стралу, што ляцела ў кашталяна, у свае грудзі». Дзякуючы мужнасці **Рацібора** былі пераможаны войскі крыжакоў пад Новагародкам.

Трапная характарыстыка юнака, у якога была закаханая князеўна Альдона і з якім яна вымушана была расстацца, змяшчаецца ў імені персанажа: **Гож і сапраўды і гожы, і разумны, але ён не сын караля Польшчы**.

Імёны галоўных герояў цыкла твораў можна аднесці да **ўскоснагаваркіх онімаў**. Паэтонімы гэтага тыпу пазбаўлены зададзенасці і прасталінейнасці прамагаваркіх онімаў. Такія антрапонімы маюць «зацемненую» ўнутраную форму, для высвятлення якой патрэбны кантэкст. Сэнс гэтых празванняў раскрываецца праз глыбокае спасціжэнне мастацкіх характараў, створаных пісьменнікам. Э.Б. Магазанік адзначаў: «Такія імёны – не шыльда, якая загадзя тлумачыць чытачу тое, з кім ён мае справу, а акампанемент, які гучыць толькі для чулага вуха. Спасцігнуўшы падтэкст такога празвання, расшыфраваўшы тайныя знакі аўтарскай характарыстыкі героя, мы ўзбагацім сваё ўспрымання мастацкага твора» [10, с. 30].

Своеасаблівым прадказальнікам лёсу язычніцкай жрыцы з'яўляецца імя **Жывена**. Сэнс імені суадносіцца са значэннем слова **жывіць** «ажыўляць, бадзёрыць; падтрымліваць, быць апорай для чаго-н.» [11, с. 201]. Дзяўчына тонка адчувае чалавека, валодаючы рэдкай здольнасцю ацяляць духоўныя і цялесныя хваробы, дораць здароўе і жыццё. Жрыца ратуе маленькага хлопчыка, бацькі якога трагічна гінуць. Яна становіцца для дзіцяці сапраўднай маці. Перажыўшы цяжкія іспыты лёсу, **Жывена** прысвячае лекарскія здольнасці і талент празорлівіцы для палёгкі становішча людзей і ўмацавання іх духу.

Асабліва сцю светаўспрымання гераіні з'яўляецца бачанне навакольнага свету як **жывога**, маючага боскі пачатак. Подых ветру, прамень сонца, крык птушкі з'яўляюцца праявамі багоў, духаў, светлых і цёмных сіл, якімі насычаны навакольны свет і якія прыносяць чалавеку дабро або няшчасце, напрыклад: **Багіня ранішняй зары Аўшра імкліва ўспарола сваім мячом пярыну аблокаў, і на першым яе ружовым слядку пацягнуліся на каменную вежу жрацы; Садзілася сонца, усё глыбей утыкаючы свае чырвоныя промні-спіцы ў зямлю. Лясун ужо колькі раз вухнуў ў гушчары, прачышчаючы шурпатае горла, каб пасля цэлую ноч галёкаць па лесе, гукаючы Балотніка ці Вадзяніка, і разам з імі качацца па махавінах. Цені ад бяроз, станчаючыся ў чарацінкі, цягнуліся па зямлі, як постаці дванаццаці сяцёр Трасцы**.

Дзейснай, **жывой** з'явай для жрыцы з'яўляецца і магутнае **Слова**: **Непамёрную сілу мае Слова! Яно спыняе кроў і наводзіць сон, авалодвае ветрам і насылае градабой, знаходзіць у нетрах клад і насылае процьму злыдняў, а таксама, бывае, выклікае нябожчыкаў. Ёсць Слова вешчае і Слова нядобрае, якое, сказанае ў пэўны час, абярнецца няшчасцем. О, як іх вучылі ў храме адчуваць ч а с д л я д з е і і д л я п р а м а ў л е н н я! Але вучылі не шкодзіць, а дапамагаць, адводзіць зло**.

Сваім нашчадкам жрыца перадае заповіт Любоўі да бліжняга, да прыроды, да роднай зямлі. Сіла такой Любоўі дае **жыццё** ўсяму навакольнаму і дапамагае перамагчы зло, гора і смерць:

– Якая ў яе [Жывены] сіла!

– Гэта не сіла, а любоў. Яна [Жывена] любіць усё – траву і вецер, усход і кожнага чалавека, які прыйшоў на зямлю.

– Нават злодзея? Гіля? Забойцу?

– Яна кажа, што ў чалавеку закладзена ўсё тое, што ёсць ва ўсім свеце. І трэба ўмець выклікаць у кожным не цёмнае, а светлае. Тады цемра адступае. І зло будзе пераможана. Зло бывае такое магутнае, што яго можна адхіліць такой жа магутнай чысцінёй.

Гаваркое імя адыгрывае немалаважную ролю ў раскрыцці ідэі адраджэння спрадвечнай здольнасці нашых продкаў бачыць душу ўсяго, што жыве ў навакольным свеце.

Імя вярхоўнага жраца храма Ашвінаў **Святазар**, утворанае на базе словазлучэння «святая зара», нясе важную сэнсавую нагрузку. Служыцелі храма пакланяюцца багіні ранішняй зары Аўшры. У храме ўвесь час гарэлі свяшчэнныя вогнішчы, даносячы да багоў памкненні і просьбы вернікаў. Жыццё жраца азорана святлом служэння багам і чалавеку. Жрацы лечаць людзей, дапамагаючы ім адчуць гармонію з навакольным светам. Маральны імператыў служыцеля святла выказваецца ў гутарках Святазара з Жывенай: *Усе жахі жыцця прыцягваюцца самім чалавекам, і ў сабе, верачы багам і **светламу** пачатку жыцця, трэба шукаць паратунку; Пільнуйся **святла**; Так, трэба рабіць сваё, настройваць душу ў лад са **светлымі** струнамі быцця, а ўсё астатняе ад цябе не залежыць.*

Адзін са шляхоў узнікнення ўскоснагаваркіх онімаў – метафарызацыя. Антрапонімы могуць утварацца лексіка-семантычным спосабам ад апелатываў, метафарычныя значэнні якіх з’яўляюцца ацэначнай характарыстыкай пэўных якасцяў індывіда. Сутнасць такіх метафар – у свядомым зруху ў таксаноміі аб’ектаў. Дахрысціянскія імёны часта ўтвараліся на базе найменняў раслін і жывёл. Я. Станкевіч адзначаў **дзэйдэратыўны (пажадальны)** характар такіх імёнаў: «Даючы такія й падобныя імёны, бацькі імёнамі выказвалі свае зычэнні дзецяняці, зычлілі, каб сын быў дужы, як мядзьеведзь, тур, вол; хітры, як ліс; адважны, як арол, сакол; цьвярды, як дуб; каб дачка была любовая, як зязюля; харошая, як ластаўка, краска, кветка» [13, с. 96]. На старонках раманаў В. Іпатавай многа паганскіх імёнаў, утвораных на базе найменняў жывых істот. Носьбіты такіх празванняў чымсьці роднасныя тым жывёлам, птушкам і раслінам, назвы якіх сталі асновай імёнаў-мянушак. Так, адна з гераінь рамана «Залатая жрыца Ашвінаў» носіць імя **Сава**. У аснове язычніцкага імені ляжыць назва птушкі, што ў народнай свядомасці замацавалася як сімвал ведаў і мудрасці. **Сава** – птушка далучэння да душы продкаў [8, с. 44]. Нездарма такое імя належыць адной з найстарэйшых жрыц язычніцкага храма багоў-блізнят Ашвінаў, якія дапамагаюць людзям дакрануцца да таямніц іншасвету. Адна з галоўных гераінь рамана «Альгердава дзіда» мае імя **Лозка**. Аўтарка не раз падкрэслівае, што дзяўчына тонкая, гнуткая, як галінка дрэва: *Альгерд не зважаў на танклявую, яшчэ нязграбную постаць; Яна стаяла, стрункая, нібы выразаная з мяккай ліпы юная Мокаш; Тонкая постаць падлетка яшчэ не надта выструнілася, нібыта яна толькі выпаўзала з шэрага кокана мятлушкі, крылцы якой, гатовыя заззяць вабна-пераліўным бляскам, пакуль яшчэ не абсохлыя, скручаныя ў патлатае ахвосце; Княжыч мог час ад часу браць у рукі запаведную дзіду, дакранаючыся да вострага ліста арэшыны, нібыта адчуваць **Лозку** – яе гнуткую постаць, імклівыя рухі, светлыя вочы. На кашулі **Лозкі**, праўнучкі жрыцы **Жывены**, своеасаблівы арнамент са знакамі-абярогамі, сярод якіх – выява «святога жыццядайнага дрэва». Пра гэтае дрэва, якое ў беларускай міфапэтычнай мадэлі свету з’яўляецца сімвалам вечнага жыцця, прыгадваецца ў рамане «Залатая жрыца Ашвінаў»: *І зноў у Жывеніным сне варушыў незлічоным лісцем свяшчэнны **Дуб**, з дупла выглядала**

празрыста-светлая, у вяночку з белых рамонкаў Ляля, а за ёю тоўпіліся русалкі, і тонкія галасы напаўнялі прастору музыкай. «Малая, кволая галінка» магутнага дрэва, каранямі якога былі князь Міндоўг і язычніцкая жрыца, Лозка высталяла ў цяжкіх жыццёвых выпрабаваннях. Трапіўшы ў палон, яна захавала і перадала нашчадкам любоў да радзімы, куды вяртаецца ўнук Лозкі – Кужаль. Ад продкаў Кужаль атрымлівае ў спадчыну чароўнае ўменне бачыць прыгажосць і незвычайнасць роднай зямлі, якая «спявае рознымі галасамі, гаворыць з людзьмі, трэба толькі ўмець яе слухаць».

Уяўленні аб тоеснасці імені з названым індывідам, вера ў *крэатыўную* прыроду называння знаходзяць адлюстраванне ў звычаі набываць новае імя пры пераходзе ў іншы ўзроставы, сацыяльны статус, ва ўпэўненасці ў пераўтварэнні чалавека, які набывае новае празванне. У Візантыі, стаўшы прыёмнай дачкой коміта Нікіфара, Жывена атрымлівае такое ж імя, як і славуная беларуская асветніца, – *Ефрасіння*. Падобнае імя можна аднесці да *онімаў-рэмінісцэнцый*. Ужыванне найменняў гэтага тыпу заснавана на «перанясенні пэўных рыс асобы, названай іменем-арыгіналам, на іншы персанаж, у адносінах да якога наўмысна выкарыстоўваецца імя вобраза-«першакрыніцы» [12, с. 11]. Падобна да вялікай асветніцы, Жывена-Ефрасіння перапісвае кнігі, адкрывае школу пры храме, вучыць дзяцей, несучы ім святло чалавечай і Божай мудрасці: *Яна нястомна запаўняла старонку за старонкай, апісваючы спосабы лячэння. Пісала не на санскрыце – свяшчэннай мове жрацоў, а на мове стараславянскіх асветнікаў Кірылы і Мяфодзія. Баялася, што не паспее перадаць свае веды дзецям. Галоўнае, каб дзеці навучыліся адрозніваць пасылы светлых ці цёмных сілаў, каб дапамагалі яны пераадоўваць у сабе і навакольных зло і хцівасць.*

Ствараючы найменні персанажаў, В. Іпатава «затушоўвае» характарыстыку літаратурных герояў за кошт выкарыстання іншамовных лексемаў. Такія антрапонімы адносяцца да ліку *схаванагаваркіх*. Грэчаскае паводле паходжання імя героя рамана «Залатая жрыца Ашвінаў» *Агапій* у перакладзе на беларускую мову азначае «люблю» [14, с. 16]. Вясёлы вой княскай дружыны, вогнепаклоннік-язычнік Куп, страціўшы каханую *Каліну*, якая згарэла ў час варожага набегу, шукае апору ў жыцці. Куп прымае хрышчэнне на Афоне і выбірае для сябе новае імя-напамін аб страчаным каханні – *Агапій*. Дачцэ сваёй герой дае імя *Анфія* (ад. грэч «запальваць») [14, с. 55], якое нагадвае пра агонь маладога трагічнага пачуцця, што было пранесена праз усё жыццё і вылілася ў любоў да нашчадкаў (дачкі і ўнучкі), захаваўшых дух *Каліны* на зямлі: *Яму б спыніць тахканне неслухмянага сэрца, якое рванулася да маленькага ружовага камячка плоці, з якога, як рассыпаныя на схіле браткі, глядзяць неўміручыя вочы ягонага кахання, якое, аказваецца, ніколі ў ім не памірала. Святло любові, закладзенае ў імені, азарыла лёс хрысціянкі Агапія, які прысвяціў сваё жыццё служэнню новагародскай дзяржаве і абароне суайчыннікаў. У апошніх словах Агапія, звернутых да ўнучкі Жывены, гучыць завет любіць радзіму: «Табе адно магу завяшчаць: любі нашу зямлю, аддай ёй лепшыя сілы душы». Завет любові да айчыны і землякоў быў здзейснены Жывенай і яе нашчадкамі: Раціборам, Гайнай, Лозкай і Кужалем.*

Унутранае і знешняе хараство адной з галоўных гераінь рамана «Вяшчун Гедзіміна» *Гайны* перадае гаваркое імя, якое на мове арыяў азначае «светлая». Асляпляльная прыгажосць дзяўчыны, якую нездарма вяшчун Ляздзейка параўноўвае з Ляляй, багіняй кахання, не пакідае абыякавымі многіх мужчын. Сын маршалка Дамарат ідзе на злачынства дзеля таго, каб ажаніцца з прыгажуняй. Ад бабулі, язычніцкай жрыцы і празорлівіцы Жывены, атрымлівае Гайна імкненне спасцігнуць таямніцы Сусвету і людской прыроды. Ляздзейка адчувае ў гэтай дзяўчыне «нешта невымоўна мудрае, нібыта ёй тысяча гадоў, і яна толькі гуляе ў нявіннасць, а сама ведае тое, да

чаго просты смяротны не даўмеецца за ўсё жыццё». Унутраная прыгажосць дзяўчыны праявілася ў пачуцці да Давыда Гарадзенскага, пасля гвалтоўнай смерці якога Гайна становіцца манахіняй: *Радасць і любоў – вось чым адорвае чалавек усё навакольнае, вось чаго хочучь ад яго багі і што недаступнае чорнай сіле. А каб атрымаць радасць у служэнні багам (ці, як выбрала Гайна, хрысціянскаму богу), трэба мець шмат духоўных сіл. Але ж чалавек прыйшоў у гэты свет менавіта для таго, каб каханнем і гарачай верай мяняць свет. Духоўную прыгажосць гераіні, якая праз цяжкія выпрабаванні Лёсу пранесла **святло** любові, перадае гаваркое імя.*

Жыццёвы шлях аднаго з персанажаў рамана «Вяшчун Гедзіміна» быў накрэслены гаваркім найменнем **Шварна**. Гэта празванне аднаго з язычніцкіх жрацоў, які супернічае за ўладу з вешчуном Ляздейкам: **Шварна**, чыё імя нездарма значыла на старой мове, што была ў самых старажытных храмах Ашвінаў, «валадарны» альбо «непахісны», кідаў мне [Ляздзейку] выклік не проста так. Яго падтрымліваюць віленскія жрацы, незадаволеныя нашэсцем новагародцаў і трокаўцаў. Праз падкуп вернікаў, улагоджванне членаў княскай сям'і, інтрыгі, падман Шварна дасягае сваёй мэты, атрымліваючы пасаду вярхоўнага жраца: **Шварну** хацелася быць вярхоўным уладаром язычнікаў, і яму абяцалі падтрымку з княжага двара. Пакараны толькі няволяй і пашкадаваны мной, **Шварна** ўсё ж выплыў – якраз ён і стаў вярхоўным жрацом пасля мяне. І нарэшце наступіў дзень, калі я зразумеў, што чалавек, з якога я злітаваўся і не пакараў яго смерцю, узяў верх нада мной і цяпер мне трэба альбо змагацца, альбо схіліцца перад ім.

У рамане В. Іпатавай выкарыстаны прыём актуалізацыі ўнутранай формы імені рэальнай гістарычнай асобы. Так, гаваркім з'яўляецца дэзыдэратыўнае імя князя **Ягайлы**: *Юльяна назвала першынца мясцовым імем – Ягайла. Даўнім было яно тут, і жрацы тлумачылі яго то як «жывы, палкі», то, найчасцей, як «усясветна слаўны».* Казалі, што ідзе гэтае імя ад продкаў-арыяў, чые храмы-свацілішчы захаваліся дасюль на ўсім Княстве. Імя сапраўды прадвызначыла лёс хітрага, разумнага валадара. Менавіта **Ягайлу** перадае Альгерд здіду як сімвал сілы, велічы і магутнасці князя. Праз палітычныя кампрамісы, пагадненні з татара-манголамі і нават злачынствы (забойствы і паланенне дзядзькоў і братоў) амбітны малодшы сын Альгерда становіцца князем літоўскім і каралём польскім, заснавальнікам сусветна вядомай дынастыі **Ягелонаў**.

Як бачым, удалае спалучэнне ў раманах Вольгі Іпатавай скрупулёзнага і праўдзівага адлюстравання рэальнага гістарычнага матэрыялу з рамантычным і міфалагічным асэнсаваннем гісторыі дасягаецца за кошт тонкага выкарыстання культурна-гістарычнага зместу антрапонімаў. Насычаныя сэнсавымі адценнямі імёны з'яўляюцца адным з найважнейшых сродкаў стварэння каларыту даўніны, спосабам характарыстыкі светаўспрымання нашых продкаў.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Шынкарэнка, В. Нястомных пошукаў дарога : Праблемы паэтыкі сучаснай беларускай гістарычнай прозы / В. Шынкарэнка. – Мінск : Беларус. навука, 2002. – 298 с.
2. Хрышчановіч, Л. «Па імені і жыццё» : антрапанімічная прастора беларускай народнай казкі / Л. Хрышчановіч // Роднае слова. – 1999. – № 5–6. – С. 131–139.
3. Петрачкова, І.М. Жанраўтваральная роля онімаў у гістарычных аповесцях К. Тарасава / І.М. Петрачкова // Известия Гомель. гос. ун-та. – 2002. – № 1 (10). – С. 122–124.
4. Мезенка, Г.М. Беларуская анамастыка : навуч. дапам. для студ. ун-таў / Г.М. Мезенка. – Мінск : Выш. школа, 1997. – 119 с.
5. Старавойтава, Н.П. Гісторыя і сучаснасць беларускага слоўнага этыкету / Н.П. Старавойтава // Роднае слова. – 2006. – № 6. – С. 39–42.

6. Шур, В. Онiмы ў творах Якуба Коласа : Паказчыкі i актуалізатары дадатковых адценняў значэння / В. Шур // Роднае слова. – 2006. – № 6. – С. 23–26.
7. Никонов, В.А. Личное имя – социальный знак / В.А. Никонов // Советская этнография. – 1967. – № 5. – С. 157–168.
8. Беларуская мiфалогія : энцыкл. слоўнiк / С. Санько [i iнш.] ; склад. I. Клімковіч. – 2- выд., дап. – Мiнск : Беларусь, 2006. – 599 с.
9. Фoнякова, O.И. Имя собственное в художественном тексте / O.И. Фoнякова. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1990. – 104 с.
10. Магазаник, Э.Б. Ономапoэтика, или «Гoворящие имена» в литературе / Э.Б. Магазаник. – Ташкент : Фан, 1978. – 148 с.
11. Тлумачальны слоўнiк беларускай лiтаратурнай мовы / I.М. Бунчук [i iнш.] ; пад рэд. М.Р. Суднiка, М.Н. Крыўко. – Мiнск : БелЭн, 1996. – 784 с.
12. Петрачкова, И.М. Значимость имени собственного в художественном тексте (на материале современной русской прозы) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10. 02. 02 / И.М. Петрачкова ; Бел. гос. ун-т. – Минск, 2003. – 21 с.
13. Станкевіч, Я. Хрышчоныя ймёны вялікалітоўскія (беларускія) / Я. Станкевіч // Спадчына. – 1992. – № 6. – С. 96–101.
14. Русские имена в исторических лицах и народных праздниках, пословицах и приметах / сост. Н.И. Решетников. – М. : Наука, 2002. – 464 с.

But-Gusaim S.F. Anthroponimikon of the trilogy by Olga Ipatova «The Lords of the Great Kingdom»

The article views the anthroponims, used in Olga Ipatova's trilogy, which contain important information about material and spiritual culture of the Belorussians in the XIII-XIV centuries. The work analyses interaction of the pagan and the Christian components in the Belorussian anthroponimikon of that period of time.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 4.09.2009

УДК 811.111373(045)

Т.И. Свистун**К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ ИНТЕРНЕТ-АББРЕВИАТУР**

Аббревиация является своеобразным процессом усечения мотивированных единиц, который приводит к образованию слов вторичной номинации с тем же значением, что и полное наименование. В данной статье сравниваются различные точки зрения лингвистов на типологию аббревиатур, а также выявляются типы сокращений, присущих ситуации общения в электронной среде Интернет. Исходя из типа результативного аббревиатурного знака, графических и фонетических особенностей полученного сокращения, количественного и качественного состава прототипа выделяются следующие основные типы: буквенные, символные, одно-и двухкомпонентные усечения, сокращения гибридного типа. Исследовательский материал показывает, что в Интернет-дискурсе широко используются не только традиционные типы сокращений, но и новые виды аббревиатур, создание которых обусловлено каналом связи и интенцией пользователей сети.

Введение

Аббревиация – это сложный и своеобразный феномен, вызывающий много споров и дискуссий, что объясняется неоднородностью аббревиатур в плане их строения, степени мотивированности и применения. В лингвистических исследованиях часто присутствуют самые разнообразные, а порой и противоречивые, суждения о том, в чем суть процесса аббревиации, какие типы сокращенных единиц он включает, как должен называться тот или иной тип сокращения, каковы границы между типами. В данной работе мы попытаемся сравнить различные точки зрения лингвистов и выявить общие черты касательно типов аббревиатур, а также представить типологию сокращений, употребляющихся в Интернет-дискурсе.

Все сокращенные слова объединяет одна общая черта: они являются продуктом процесса сокращения, или аббревиации. Однако степень сокращенности может быть различной. Поэтому под термин «аббревиация» часто попадают и буквенные сокращения – *USA*, и акронимы – *GARP* (*global atmospheric research programme*) и контрактуры – *can't*, и условные обозначения – *\$*, и сложносокращенные слова – *stagflation*, и телескопизмы – *motel*, *brunch*, *smog*, и усечения – *lab*, *ad*, *vet*. Долгое время термин «аббревиатура» использовался для обозначения сокращенных единиц любого типа. Хотя в английской грамматике встречались и следующие названия для явления типа BA: *letter word* (Oxford English Dictionary, 1933), *alphabetism* (Jespersen, 1942; Potter, 1969). Но чаще всего аббревиатура рассматривается в качестве родового понятия по отношению к видовым: акронимам, усечениям, контрактурам и т.д. Следует также отметить, что в англо-английских словарях аббревиатур символы авиалиний, химических элементов, единиц измерения, почтовых кодов и контрактуры считаются видами аббревиатур (The New Penguin Dictionary of Abbreviations, 2000; The Oxford Dictionary of Abbreviations, 1996; Paxton, 1989; Sola de, 1981).

Существует множество типологий сокращенных единиц. В зависимости от критериев, положенных в основу типологии, аббревиатуры подразделяют на лексические и графические (форма языка), общепринятые, окказиональные и текстовые (особенности узуса), текстовые и терминологические (сферы функционирования) и т.д. Но некую «универсальную» типологию аббревиатур, в которую входят инициально-буквенные, буквенно-звуковые сокращения, слоговые и сложнослоговые сокращения (усечения и

Научный руководитель – Т.В. Поплавская – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой речеведения и теории коммуникации УО «Минский государственный лингвистический университет»

ния), можно проследить у многих исследователей как на материале германских и романских, так и славянских языков (Алексеев Д.И., Ардаматская Е.Н., Борисов В.В., Курило Н.А. Могилевский Р.И., Чекалина Е.М., Шадыко С., Schippan T., Crystal D.). Эта типология базируется на нескольких критериях: фоносиллабическая структура, графическая форма сокращения, степень мотивированности с исходной единицей и степень ее представленности в полученном сокращении.

Выделение сокращений инициального типа (Елдышев А.Н., Арзуманов Г.Г., Marchand H.) как правило не вызывает споров. Сам термин «инициальные» указывает на то, что в состав аббревиатур входят начальные буквы исходного наименования. Однако, существуют случаи, когда исходное наименование сокращается до нескольких элементов, которые не являются инициальными. Это относится как к однословным сокращениям (*Mkt* – *market*), так и к многословным (*XCP* – *extended copy*). Приведенные аббревиатуры нельзя отнести к усечениям или телескопизмам, равно как и назвать их инициальными. Поэтому мы предлагаем называть сокращения, в которых присутствуют буквы прототипа, произносящиеся по алфавитному прочтению, буквенными.

Появление термина «акроним», т.е. аббревиатуры, которая читается по правилам орфоэпии, привело к определенной путанице в терминологии. Возникло три варианта толкования термина: 1) как самостоятельной единицы; 2) как подкласса аббревиатур; 3) как более широкого понятия, чем «аббревиатура», и включающего его. Некоторые лингвисты, не видя принципиальной разницы между акронимами и инициальными сокращениями, отождествляют их с последними (Кондратьюкова Л.Н., Лещева Л.М.). Другие исследователи относят акронимы к звуковому подтипу инициальных аббревиатур (Алексеев Д.И., Арзуманов Г.Г.). В.В. Борисов определяет акронимы как сокращенные слова, образованные из начальных букв или начальных элементов слов назывного словосочетания, сходные по своей фонетической структуре с обычными словами, не отрицая возможности использования и не начальных букв, и элементов телескопии [1, с. 170–171]. В словарях этот термин стали употреблять наравне с «аббревиатурами» в качестве синонима (Осип, 1980). Словари сокращений, размещенные в сети Интернет, применяют термин «акроним» для наименования любого типа сокращенных единиц. Современные словари, однако, разграничивают эти два понятия (Волкова, Никанорова, 2000; Fergusson, 2000; The Oxford Dictionary of Abbreviations, 1996; Paxton, 1989; Sola de, 1981). Некоторые даже дают транскрипцию для акронимов, облегчая тем самым задачу в отнесении сокращенной единицы к названному классу (The Oxford Dictionary of Abbreviations, 1996).

Дефиниция слоговых аббревиатур также вызывает много споров. Р.И. Могилевский определяет слоговые аббревиатуры по способу их прочтения. Он пишет, что «слоговая структура обусловлена устной реализацией алфавитных названий букв» [2, с. 17]. С другой стороны, Г.Г. Арзуманов дает противоречивую дефиницию слоговой аббревиатуре как образуемой путем сложения «инициальных отрезков компонентов исходного словосочетания» [3, с. 11]. При этом автор не рассматривает сокращения, исходным наименованием для которого служит отдельное слово. Мы разделяем мнение Д.И. Алексеева, который пишет, что название «слоговая аббревиатура» не совсем удачное, поскольку «аббревиатурный» слог – название достаточно условное, т.к. слоги могут представлять отдельные части основы слова, которые не являются слогом в прямом смысле этого слова» [4, с. 202].

«Телескопия, контаминация, словослияние, вставочное словообразование, *blending* – названия одного и того же способа словообразования новых слов путем нерегулярного сращения полных или осколочных морфов», – полагает Л.А. Тарасова [5, с. 4], объединяя *gotel* – *go* + *hotel* и *peptimist* – *peppy* + *optimist* в одну группу. Т.Р. Тимошен-

ко под телескопией понимает усечение и слияние двух или более основ, в результате которых образуется новое слово (*smog*, *Benelux*). Образование новой лексической единицы отличает аббревиацию, основное назначения которой – создание стилистических вариантов слов, от телескопии [6, с. 24]. Тот же самый процесс усечения и сложения Ю.В. Горшунов называет созданием сложносокращенных слов (*telelecture* – *television lecture*, *cinofilm* – *cinema film*) «на основании принципов коррелятивной аббревиации, при которой лексическая единица осмысливается как сокращение и к ней создается соответствующий коррелят, т.е. приписывается «исходная форма». Но различие между сложносокращенными словами и словами-слитками исследователь видит в том, что исходным материалом для последних служит сумма слов (*bullmastiff* – *bulldog* + *mastiff*), а результативное слово является единственным наименованием объекта [7, с.4–6]. По нашему мнению, слоговые сокращения и телескопизмы объединяет то, что отсекается та или иная часть исходной единицы. Различие между ними состоит в количестве входящих в состав прототипа элементов. Поэтому в работе мы называем их одно- и двухкомпонентными усечениями.

Большое количество определений и их противоречивость, разнообразие мнений среди лингвистов показывают, как трудно бывает определить четкие границы между различными типами аббревиатур, насколько сложна и неоднозначна их классификация. Разделяя мнение Е.С. Кубряковой, под аббревиацией нами понимается усечение любых мотивированных единиц (слов, словосочетаний, предложений), которое приводит к образованию слова вторичной номинации, имеющего то же значение, что и исходная единица [8, с.90]. Такая трактовка термина «аббревиация» позволяет объединить достаточно большое количество разнообразных по составу единиц, общей чертой для которых является процесс сокращения, в одну сложную систему. Нами уже предпринималась попытка представить структурные типы аббревиатур [9, с. 198]. Однако после этого отбор материала продолжился и охватил около 1600 сокращенных единиц. В данной работе мы попытаемся более полно отразить типологию Интернет-аббревиатур и расширить ее за счет детализации основных типов.

Исходя из типа результативного аббревиатурного знака, графических и фонетических особенностей полученного сокращения, количественного и качественного состава прототипа можно говорить о выделении четырех основных групп сокращений: **буквенных** аббревиатурах, **символьных** сокращениях, **одно- и двухкомпонентных усечениях** и **сокращениях гибридного типа**.

Буквенные аббревиатуры классифицируются на: а) инициально-буквенные, б) буквенные смешанные однокомпонентные, в) буквенные смешанные многокомпонентные, г) буквенные смешанные сокращения гласных, д) акронимы. В инициально-буквенных аббревиатурах элементы исходного наименования сокращаются до одной буквы, первой, и произносятся в соответствии с тем, как эти буквы звучат в алфавите: *IBM* – *International Business Machines (Corporation)* ['ai'bi:'em]. Группа инициально-буквенных сокращений наиболее многочисленна и легко выявляема: *bffl* – *best friend for life*, *E!* – *entertainment*, *LA* – *Los Angeles*. Несколько инициально-буквенных сокращений имеют удвоение начальной буквы, которое отсутствовало в прототипе. Сюда относятся сокращения *DD* – *Day*, *HH* – *hour*, *MM* – *month*. Иногда при сокращении сложных или длинных слов используются не только начальные буквы, но срединные или/и конечные: *NTL* – *Nevertheless*, *KBD* – *KeyBoarD*, *XP* – *experience*. Словосочетания также могут сворачиваться подобным образом: *XML* – *eXtensible Makeup Language*, *FNB* – *Football aNd Beer*. Первые аббревиатуры мы называем «буквенными смешанными однокомпонентными», вторые – «буквенными смешанными многокомпонентными». Примерами буквенных смешанных однокомпонентных аббревиатур также могут быть *ppl* – *people*, *btfl* – *beautiful*, *brd* – *bored*. Следует, однако, отметить, что при их компрессии

исчезли только гласные буквы. Поэтому подобные аббревиатуры мы относим к подтипу «буквенные смешанные однокомпонентные сокращения гласных».

К группе буквенных сокращений также относятся акронимы, образованные путем сложения инициальных или иных букв, входящих в состав исходного наименования, но произносимых как слово, т.е. по орфоэпическим правилам английского языка: *ART* – *automatic recognition technology* ['a:t], *abend* [ə'bend] – *absent by enforced net deprivation*, *NASDAQ* [na:s'dak] – *National Association of Securities Dealers Automated Quotations*, *zip* [zip] – *zone improvement plan*, *YAHOO* [ja: 'hu:] – *Yet Another Hierarchically Of-ficious Oracle*. Отнесение сокращения к данной группе представляло определенные трудности, поскольку словари часто не фиксируют подобного произношения. Кроме того, в Интернет-дискурсе идет графическая фиксация языковых единиц. Создаваемые в этом виде дискурса аббревиатуры не предназначены для прочтения или произношения. Например, единицы *pin* – *personal identification number* или *lol* – *laughing out loud* могут произноситься как слово, а могут произноситься по инициалам. И если первая аббревиатура встречается в других видах дискурса, в том числе и в устном, и, следовательно, вполне может произноситься как слово, то второе сокращение ограничено рамками рассматриваемого нами дискурса и выглядит как слово, но в устной речи не используется. Поэтому его отнесение к группе акронимов достаточно условно. Некоторая часть акронимов является омонимами несокращенных языковых единиц: *MUSH* – *Multi-User Shared Hallucination*, *COSMIC* – *Computer Software Management and Information Center*. Сходство со словами, реально существующими в языке и являющимися, как правило, элементами языковой игры, еще называют фонетической мимикрией или паронимией [10, с. 125, 133]. Следует отметить, что в Интернет-дискурсе не только именные словосочетания становятся омонимичными существительным, но и зависимые словосочетания и целые предложения. Соответствующими примерами являются: *Toy* – *Thinking Of You*, *Hand* – *Have A Nice Day*, *Picnic* – *Problem In Chair*, *Not In Computer*.

Интернет-дискурс привел к распространению нового вида сокращений, в котором буквы и цифры используются не традиционным образом, а как символы, имеющие определенную звуковую оболочку. Такие сокращения в работе называются символьными. Символьные сокращения представляют собой новый вид аббревиатур, принципиально отличающийся от других видов тем, что развернутое наименование сжимается до нескольких букв или цифр, которые не всегда содержатся в нем самом: *ICQ* – *I seek you* ['ai 'si:'kju:], *1* – *won* [w^n]. Символьные аббревиатуры мотивированы не графически, а фонетически. Произнесение букв, входящих в эти сокращения, так, как они читаются в алфавите, омонимично полному развернутому наименованию. Например, выражение *be seeing you* произносится [bi: si:n ju:], что дает сочетание букв *BCNU*, которые именно так и читаются [bi: si: en ju:]. К символьным сокращениям мы также относим и замену слов или их частей цифрами: *10q* – *thank you*, *m9* – *mine*, *apreci8* – *apreciate*. Некоторые авторы причисляют сочетания типа *U* – *you*, *plz* – *please* к скорописи «*speedwriting*» [11]. Другие просто называют их сокращениями, уточняя, что *C-see*, *r* – *are*, *u-you* появились в сфере «маргинальной коммуникации» и теперь передвигаются в другие сферы общения [12, с. 15].

Этот вид сокращений не представлен многочисленными примерами, однако он является отличительной чертой английского языка в Интернет-дискурсе. Именно в английском языке присутствует большое количество коротких слов. Устойчивую склонность английского языка к моносиллабизму отмечают многие авторы (Борисов В.В., Тихонова Е.В., Ярмашевич М.А.). Появление символьных аббревиатур в основном связано с тем, что акустический образ небольших по протяженности слов и словосочетаний позволяет полную единицу подвергнуть компрессии при необходимости сократить время и/или пространство. Сравнительно небольшое количество символьных сокраще-

ний связано с тем, что потенциально незначительное количество слов и выражений может быть подвергнуто такой компрессии. Чаще элементы такой компрессии встречаются совместно с иными видами сокращений. Так, аббревиатура *ILU* – *I Love You* является комбинацией инициально-буквенного сокращения *IL* и символического *U*, а аббревиатура *RUBZ* – *Are You Buzy?* выступает сочетанием символического сокращения *RU* и усечения гласных в слове *buzy*. Подобные сокращения в нашей работе называются символическими смешанными.

Усечения в нашем материале представлены двумя видами: однокомпонентными и двухкомпонентными. Однокомпонентные усечения – это вторая по частоте большая группа аббревиатур. На нашем материале стало возможным выделить следующие группы однокомпонентных усечений:

1. Начальные усечения (афerezис).
2. Срединные усечения (синкопа).
3. Конечные усечения (апокопа).
4. Краевые усечения.

Среди однокомпонентных усечений наиболее часто в Интернет-дискурсе встречалась апокопа: *Ex-div.* – *Ex-dividend*, *admin* – *administrator*, *del* – *delete*. Срединных усечений в исследуемом корпусе немного. К ним относятся *celebs* от *celebraties*, *gma* от *grandma*, *diags* от *diagnostics*. Афerezис, или начальное усечение, был найден в рассматриваемом виде дискурса лишь в следующих случаях: *roids* – *steroids*, *net* – *internet*, *droid* – *android*. Краевое усечение, т.е. сокращение начальной и конечной частей слова, встретилось один раз: *moro* – *tomorrow*.

К двухкомпонентным усечениям относятся сокращения, образующиеся путем сложения фрагментов двух слов, представленных в развернутом наименовании: *ABEND* – *abnormal end*. Двухкомпонентные усечения представлены тремя видами: частично-сокращенные, полные телескопизмы и неполные телескопизмы. К частично-сокращенным единицам мы относим такие, в которых был урезан один элемент, а второй остался без изменений: *vdisk* – *virtual disk*, *blog* – *web log*. В данной группе преобладают аббревиатуры, в которых одним из компонентов выступает прилагательное *electronic*: *e-trade*, *e-book*, *e-form*, *e-updates*. К полным телескопизмам мы относим свернутые двухкомпонентные словосочетания с сочинительным видом связи. Комбинация слов *chill* плюс *relax*, *loser* плюс *user* и *network* плюс *citizen* превращаются в *chilax*, *luser*, *netizen* соответственно. Прототипами неполных телескопизмов также являются двухкомпонентные словосочетания, но с подчинительным видом связи. Зависимые словосочетания *digital communication*, *graphical input*, *clueless newbie* становятся *digicom*, *grin*, *cluebie*.

К сокращениям гибридного типа мы относим те, которые образуются путем комбинации вышеуказанных видов, например, результатом применения усечения и инициальной аббревиатуры является аббревиатура одной из сетей *BITNET* – *Because It's Time Network*. В исследуемом корпусе содержатся следующие комбинации сокращений: усечение + акроним, инициально-буквенное сокращение + усечение, инициально-буквенное сокращение + акроним.

Следующая таблица наглядно представит типологию Интернет-аббревиатур с примерами:

Таблица – Типы и подтипы Интернет-аббревиатур с примерами

Буквенные		Символь- ные	Однокомпонент- ные усечения	Двухкомпо- нентные усе- чения	Гибридные
Инициально-буквенные	Буквенные смеш. многокомпонентные				
Буквенные смеш. однокомпонентные	Букв.смеш.однокомп.сокращ. гласных	Акронимы	Собственно символьные	Символьные смешанные	Начальные
Конечные	Срединные	Краевые	Телескопизмы	Неполные телескопизмы	Частично-сокращенные
Усечение + акроним	Иниц.-букв. сокращение + усечение	Иниц.-букв. сокращение + акроним			
AI – Artificial Intelligence	DTV – Desktop Video	HDW - Hardware	BSC - Basic	DOS – Disk Operating System	IOU – I Owe You
CUNL – See You On Line	‘Gator - Alligator	CAN - Cancel	CLESS - Clanless	MORO - Tomorrow	COMPUTERACY – Computer + Literacy
NETPRENEUR - Network Entrepreneur	SYSLOG – System Log	COREN-Corporat-n for Research and Enterprise Network	E-ZINE - Electronic Magazine	CD-ROM – Compact Disk Read Only Memory	

Заключение

В данной статье мы представили нашу точку зрения на существующие типы и подтипы аббревиатур с соответствующими примерами на основе исследовательского материала. Таким образом, можно утверждать, что в Интернет-дискурсе не только широко используются традиционные типы сокращений, но и возникают новые виды аббревиатур, создание которых обусловлено каналом связи и интенцией пользователей сети. Теоретические результаты исследования могут стать полезными при изучении

лексикологических аспектов английского языка, а практический материал поможет в освоении начинающими пользователями навыков общения в электронной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисов, В.В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / В.В. Борисов ; под ред. проф. А.Д. Швейцера. – М. : Воениздат, 1972. – 320 с.
2. Могилевский, Р.И. Очерки аббревиации славянских языков : автореф. дис. ... д-ра. филол. наук : 10.02.03 / Р.И. Могилевский ; Моск. гос. ун-т. – Москва, 1988. – 35 с.
3. Аббревиатуры в английской научно-технической литературе : метод. рук-во / сост. Г.Г. Арзуманов. – Баку : Издание АЗИНЕФТЕХИМа, 1980. – 36 с.
4. Алексеев, Д.И. Сокращенные слова в русском языке / Д.И. Алексеев. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1979. – 328 с.
5. Тарасова, Л.А. Структурно-семантические аспекты телескопии в современном английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Л.А. Тарасова ; Моск. гос. ун-т. – Москва, 1991. – 22 с.
6. Тимошенко, Т.Р. Телескопия в словообразовательной системе современного английского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Т.Р. Тимошенко ; Киев. гос. пед. ин-т ин. языков. – Киев, 1976. – 26 с.
7. Горшунов, Ю.В. Структурно-семантические особенности сложносокращенных слов современного английского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Ю.В. Горшунов ; Моск.гос.пед.ин-т. – Москва, 1984. – 16 с.
8. Кубрякова, Е.С. Типы языковых значений : Семантика производного слова / Е.С. Кубрякова. – Москва : Наука, 1981. – 200 с.
9. Свистун, Т.И. Структурные особенности Интернет-аббревиатур / Т.И. Свистун // Вестник Минск. гос. лингв. ун-та. Сер. 1, Филология. – 2004. – № (3)15 – С. 194–199
10. Лушникова, Е.В. Экстра и интралингвистические факторы формирования компьютерного жаргона: на материале русского, английского и французского языков : дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.В. Лушникова. – Саратов, 2003. – 172 л.
11. Danet, B. Language, Play and Performance in Computer-mediated Communication / B. Danet // Final Report to Israel Science Foundation [Electronic resource]. – 1995. – Mode of access: <http://atar.mscc.huji.ac.il/msdanet/report95.html>. – Date of access: 17.10.2006
12. Искина, Т.В. Прагмалингвистический анализ английских сокращений в лексикографическом и учебном деловом дискурсах : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Т.В. Искина ; Самар.гос.ун-т. – Самара, 2007. – 18 с.

Svistun T.I. To the Typology of Internet Abbreviations

Abbreviation is a process of shortening any motivated language units which leads to the appearance of new words with the same meaning. Considering the type of the resultant symbol, graphical and phonetic structure, quantitative and qualitative peculiarities of the prototype as the necessary criteria, the following types of abbreviations can be named: letter shortenings, symbol shortenings, one- and two-component clippings, miscellaneous abbreviations. The research material shows that not only traditional types of abbreviations are found in the Internet-discourse, but also new ones, the creation of which is determined by the channel of communication and intentions of Internet users.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 1.10.2009

УДК 811.161 + 81-112 + 81-115 + 81-11

Н.В. Пруткая

КОГНИТИВНАЯ И ЯЗЫКОВАЯ ЗООМОРФНАЯ МЕТАФОРА КАК ФАКТОР ОСВОЕНИЯ ЧЕЛОВЕКОМ ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается роль когнитивной и языковой зоометафоры в становлении концептуальной картины мира восточных славян донационального периода развития их языков. Зооморфная метафора приобретает ярко выраженный антропометрический характер в период христианизации при сохранении теистического принципа концептуализации мира. Репрезентация образа животного в сознании и языке обуславливается аксиологической шкалой ценностей исследуемого хронологического среза. Осмысление абстрактных сфер познания, которые задаются системой конвенциональных метафор, связано с первоначальными чувственными представлениями. Сенсорный опыт человека является прототипической ситуацией, на которой основывается формирование метафор-концептов. Один из способов выявления таких единиц мышления состоит в исследовании их репрезентаций средствами естественного языка. Характерной семантической трансформацией процесса формирования метафоры является переход от конкретного понятия к абстрактному. Изучая вербализаторы концептов, представляющих бытие человека, мы входим в смысловое поле его духовной жизни. Метафоричность нашего мышления обнаруживает универсальные и специфические черты ментальности народа, отражающие особенности концептуально-языковой картины мира.

Зооморфизмы системно включаются в языковую картину мира как структурированный фрагмент оценочной характеристики объектов и субъектов, явлений действительности, абстрактных понятий, значимых для концептуальной картины мира. Один и тот же зооморфный образ может развивать несколько метафорических смыслов. Доминантность смысла определяется системой культурно-ценностных установок определенного хронологического отрезка времени. Этнокультурные пропозиции определяют различную степень маркированности в культуре народа соответствующих антропо- или теистически ориентированных свойств животного.

Различия проявляются в полном или частичном несовпадении тождественных по исходному денотату вторичных номинаций. Вторичная номинативная единица актуализирует релевантные для носителя конкретного языка или представителя группы черты объекта называния и сокращает нерелевантные. Перечень различительных признаков формируется на протяжении длительного периода. Отбор признаков производится согласно общечеловеческим культурно-ценностным стереотипам, которые сформировались в древнейший период развития человечества.

Контаминация значений зооморфных номинаций языческой и христианской картин мира приводит к становлению определенным образом сформированной и устойчивой к XVII–XVIII вв. славянской концептуальной картины мира, к образованию ахронических констант, которые отличаются относительной постоянностью семантического объема понятия в хронологически разные отрезки времени и являются основой ахронических концептов.

Рефлексия как стремление увидеть себя в прошлом для поиска точек опоры, для определения первоначальных смыслов, понимания своей роли в истории ведет к попытке реконструкции архаичной концептосферы, важную роль в структуре которой занимают концепты, связанные с определением роли человека в «животворящем» мире. Роль человека может быть определена в контексте самосознания этноса, его культуры и границ, задаваемых этой культурой. Язык как основа культуры активно определяет эти границы. В той или иной традиции культуры знания структурируются особым образом

с помощью языка. Огромное влияние языка на формирование мышления подчеркивает В.И. Постовалова: «Язык, пронизывая все акты человеческой жизнедеятельности, глубочайшим образом связан с ее базисным релятивом – картиной мира, которая, будучи антропоцентричной по своей сути, не только запечатлевает образ мира сам по себе, но и фиксирует правила ориентации человека в этом мире, задает человеку стереотипы

его восприятия» [1, с. 67].

Самоосознание восточнославянского этноса, связанное с осознанием себя как субъекта практической и познавательной деятельности, определяется выработанной на протяжении веков идеологической, в том числе религиозной системой. Реконструкция отдельных этапов становления такой системы возможна через зоолексемы, которые относятся к базовым образам лексики и фразеологии языка, и через определение концептообразующего характера связи таких единиц со значимыми для данного семантического пространства концептами.

Вопросы, связанные с исследованием особенностей вторичной номинации (вторичной деривации) лексем, входят в круг проблем исторической лексикологии и концептологии [2; 3; 4; 5]. Семантические дериваты, возникшие в результате переинтеграции внешней информации во внутреннюю, имеют метафорическую природу и, как правило, основываются на таком типе ассоциативных отношений между денотатами, как сходство или отличие. Значение метафоры формируется на основе типичных характерных признаков называемого класса объектов и их аналогов (в роли аналогов могут выступать не только объекты и субъекты, но и отдельные ситуации), которые соотносятся с субъектом метафоры. При этом характерной семантической трансформацией является переход от конкретного понятия к абстрактному. Поэтому, исследуя репрезентанты концептов, определяющих материальную жизнь человека, его бытие (в частности, животный мир природы), мы входим в смысловое поле духовной жизни человека, являющейся основой ментальности народа. С точки зрения М. Минского, анализирующего метафорические аналогии, метафора образует непредсказуемые межфреймовые связи большой эвристической силы, обеспечивающие концептуализацию определенного фрагмента действительности по аналогии с уже сложившейся системой понятий: «Такие аналогии порою дают нам возможность увидеть какой-либо предмет или идею как бы «в свете» другого предмета или идеи, что позволяет применить знание и опыт,

приобретенные в одной области, для решения проблем в другой области» [6]. В этом

случае можно применить описание одного концепта в терминах другого, что является, с точки зрения когнитивистов, сутью метафоризации.

Человек постоянно сравнивает себя с реалиями окружающего мира (в том числе с животными) с помощью определенных признаков, реализация которых зависит от верно выбранной «точки отсчета» как основы сравнения и сопоставления. Такие признаки часто локализуются в метафорах. В. Телия, исследуя метафоричность наименований, пишет о том, что «в основе тропеических механизмов лежит а н т р о п о м е т р и ч е с к и й п р и н ц и п, согласно которому «человек — мера всех вещей». Этот принцип проявляется в создании эталонов, или стереотипов, которые служат своего рода ориентирами в количественном или качественном восприятии действительности» [7,

с. 173]. Кроме антропометрического принципа, в анализируемый период активно функционирует политеистический принцип как основной ориентир в языческой картине мира, теряющий свою доминантную позицию в христианской концептосфере. Животные, которые в дохристианский период выступали в роли идолов и божеств, утрачивают позицию, согласно которой представители фауны, а не человек, были, если и не мерой **всех** вещей, то, несомненно, многих.

Дж. Лакофф, разрабатывая теорию когнитивной метафоры, выдвинул предположение, что наша понятийная система, по сути, носит преимущественно метафорический характер, поэтому наше мышление, повседневный опыт и поведение человека в значительной степени обусловлено метафорами. Основные положения концептуального анализа состоят в том, что метафора относится не к уровню языка, а к уровню мышления и деятельности: «наша обыденная концептуальная система, в терминах которой мы одновременно думаем и действуем, фундаментально метафорична по своей природе» [8, с. 3]. Так как понятия не всегда интеллектуально осознаются нами, мы часто руководствуемся бессознательными мыслительными схемами на уровне автоматизма. Такого рода концепты обладают, с точки зрения когнитивистов, более важным, психологическим статусом по сравнению с теми концептами, которые осознаются [8].

В работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем» обосновывается точка зрения, согласно которой метафора представляет собой важнейший механизм процесса освоения мира человеком, обеспечивающий перенос понятийных сфер сенсорных знаний (биологически и исторически сформированных ранее) на абстрактные понятийные сферы. Исследователи подчеркивают когнитивную роль метафоры и ее глубинную роль в концептуальной конституции человека. Метафора, с точки зрения Дж. Лакоффа, принадлежит к глубинным, а не поверхностным языковым структурам; метафора – это когнитивный агент, лежащий в основе нашей мыслительной деятельности, синтезирую-

щий новые понятия и структурирующий язык [3].

Когнитивные метафоры, которые облегчают процесс мышления, предоставляя сенсорный опыт, помогающий осваивать инновационные абстрактные концепты, выступают в качестве «подсказки», «помощника» для усвоения отвлеченных категорий. С помощью совокупности метафор, лежащих в основе мышления, которую мы бы назвали «метафорической констелляцией», формируется сеть концептов (когнитивная карта). Таким образом абстрактные концепты «укореняются» в индивидуальном опыте человека, который в свою очередь проецирует субъективные характеристики своей когнитивной карты на всякого рода абстракции. Следовательно, метафора – это двусторонняя (сенсорно-интеллектуальная) промежуточная репрезентация опыта.

Осмысление абстрактных сфер познания, которые задаются системой неосознанных конвенциональных (так называемых «мертвых») метафор, обусловлено первоначальными чувственными представлениями. Сенсорный опыт человека является основой, прототипической ситуацией для формирования метафор-концептов. Один из способов выявления таких единиц мышления состоит в исследовании их репрезентаций средствами естественного языка. При этом язык выступает как важный источник данных о том, что представляет собой понятийная система мышления. Языковая картина мира, создаваемая при участии такой метафоры, тоже влияет на мировосприятие человека.

Интересен применительно к теории когнитивной метафоры тезис о базовой опосредованности мышления телесным опытом, что подтверждается наличием в каждой культуре пространственных метафор (метафор ориентации), где главными яв-

ляются параметры *верх – низ, внутри – вне, левый – правый* и т.п. Зоосемизмы и зооморфизмы, вербализующие пространственную метафору, представлены в мифологическом и религиозном сознании и бессознательном человека. Согласно теории телесной ориентации, метафоры, определяющие верхние структуры, соотносятся с такими понятиями, как «добро», «сознание», «Бог», «душа», нижние – «зло», «бессознательное», «греховность». Левая сторона – сторона грешников: *по лѣвици стороны грѣшником⁵ назначена есть* (Варл., 68б). Животные, олицетворяющие грешни-

ков и праведников, располагаются соответственно: *поставитъ овцы по правицы*

своей, а козлы по лѣвицы (Каліст. I, 20).

Зооморфизмы и зоосемизмы, называющие животных, полноправно входят в многочисленный ряд номенов, вербализующих в древнерусский период бинарный концепт ДОБРО – ЗЛО, подчеркивая наличие в человеческой натуре животных, «зверских»

качеств: *но се [бесы] поистѣнѣ являються топерво въ образѣ звѣринѣмъ. и скотемъ.*

и змеями. и гадо(м) (ЛЛ, 66 об. 1377 г.); *Не подобаетъ ... вѣлка съ овѣчатѣмъ съкоуплати* (КЕ, 62 б. XII в. – СлДРЯ II, 160); *грабиши же аки волкъ, гнѣваешиа аки змии* (ПрЮр, 261в. XIV в.); *якоже звѣрь оукроти(м) просто ловимъ бывае(т), тако-*

же и желанѣю, и гнѣвъ, и страхъ, и печаль, яже соутъ дѣшевныя звѣри и ядовитыя,

молчанѣюмъ полагають и силою словесною (Пч., 66 – 66 об. XIV в.); *пакы волкы приоучаемъ въ дворѣхъ кротко ходити, а сами акы волци съ бузакы ходяще, грабимъ чюжа я имѣнья* (СбХл, 108 об – 109. XIV в.); *кѣтвенѣ норовы ... теплѣ на желанию*

кѣнъ, волкъ же не оукротитъ(ся) (МПр, 31 об. XIV в.); *и тогда ѡнъ вселенѣи всеи по-*

слухъ, и яко по сѣредѣ лвовъ и медвѣдии и рыси и волковъ ѡтъ невѣрныхъ влачимъ

(ФСт, 58г. XIV в.).

Письменные памятники древнерусского периода прочно фиксируют в сознании восточных славян враждебный образ человека звериного нрава, проецируя его согласно нравственно-этическим установкам того времени через христианское понятие «грех»:

И се нападоша акы звѣриѣ, и прободоша блѣснаго бориса и слугы жо избиха (Парем.,

262. 1271 г.); *они же оустръмиша(с) на нь яко звѣрье сверънии* (ЛИ, 128 об. ог.

1425 г.); *оуне есть языкомъ неже ли диію, ибо кромѣ дѣлесны(х) оставимъ естьство,*

труды, поты, похоти приносящихъ, како же оуже не творить. ѡгнь всегда прилагая,

и звѣрии нравъ притварая (ФСт, 165а. XIV в.). *древле не вси сподобихася чина и стоя(н)я. но иже бѣша достоини. ско(т)скии же и звѣриныи имущее нра(в) да*

ѡ(т)жену(т)сѧ (ГБ, 60г. XIV в.); *працаеми вси иже звѣрьскими(м) право(м) и*

бо(ж)скимъ таина(м) неподобни (ГБ, 60г. XIV в.).

В семантическое поле бинарного концепта ДОБРО – ЗЛО входит ряд словообразовательных инноваций, свойственных этому периоду и характеризующих поведение грешного человека: **звѣритисѧ** «становиться подобным зверю, мерзким» (*аще кто ны*

досажаятъ ли ѡскулають. ли поносить намъ абые не звѣримсѧ. ни възмерзимсѧ – ФСт,

85г. XIV в.); **звѣровидныи** «похожий на зверя» (*но яко же по(д)бенъ тебѣ образъ и оусвоенъ с(а)мое се еже звѣремъ и гадо(м) по(д)битисѧ. звѣровидныя твоея вола и стропотныя же и ядовитыя враждующая изволенъе показая* – ЖВИ, 128 – 129. XIV

– XV вв.); **звѣролютыи** «сторонник ереси» (*о хръсти янооглѣницѣхъ рекъше*

иконоразбищѣхъ и звѣролютыхъ – КЕ, 274б. XII в.); **звѣроѡбразъѣ** «звероподобие,

жестокость», **звѣроωбразно** «звероподобно, жестоко» (слуги оубо и оружници.

ωбиступльшие и(х) [праведников] **члѣвконемл(с)твно** и ненавистно ω(т)сѣщааху. Язъкы

оубо клѣщами изъ оустъ извлекшее **звѣроωбразно** ω(т)сѣкоша – ЖВИ, 88б. XIV – XV

вв.); **звѣръство** «жестокость, бесчеловечность» (*Иже хоцетъ оувѣрити лъжю клатвою, то зло притѣжаніѣ своего звѣръства приискаетъ клатвою* – Пч., 88 об. XIV в.). Это далеко не полный перечень дериватов номена **звѣрь**, репрезентирующих одноименный диахронический концепт (см., например, также: СлДРЯ III, Срезневский и соответствующие словарные статьи).

Памятники восточнославянской письменности, преимущественно церковно-канонические, закрепляют в сознании славянина стереотип зла с «ликом» животного мира, чаще в образе волка: **Лихоимцев грабитель вълчей натуры**, указующихся **въ ове-чей покори** (Укр. п., 71. XVI в. – Карт.Тимч.); *Але и тые самыє дѣролазцѣ, наемницы, злодѣи, разбойницы, волци, драпѣжници, пси, волхви, чародѣе ... Всяк вид злобы мирское прошедшие и естество обезчестившие* (Виш. Домы., 191. 1605 г.). В этот период прослеживается острая социальная направленность лексических параллелей:

Справа ... ω побранье черезъ наместника Слуцкого Звера Волчковича листовъ (КСД,

555. 1507 г.); *И якъ в пущахъ и в горах волки, мѣд/вѣдѣ, и лвы, звѣрь єсть барзо срокій*

... такъ в повѣтахъ и в мѣстах, мытниковѣ, и ябедники, людѣ єсть над инших люди

нанєсправєдливій и назлостівій (УЄ Кал., 726. 1637 г. – Карт.Тимч.); *До такое унѣи они васъ довели, ... абысте ихъ видечи, брыдкие злости хитрости, штуки, вол-чыє покори, на нихъ не волали* (Арх ЮЗР I/VII, 273. 1616 г.). Воля, мужество и вера человека укрепляются посреди зла: *такъ мужаються и укрѣпляются, посредѣ волковъ невредимы суть* (АЗР IV, 215. 1600 – 1605 гг.).

Анализ многочисленных аналогичных примеров основывается на критериях добра и зла как категориях социально-исторических, определяемых морально-нравственными принципами христианского мировоззрения восточного славянина средневековой эпохи (начиная с общего древнерусского периода). Именно эти критерии определяют семантику зоолексем и соответствующих им концептов, которые рассматриваются нами в диахроническом аспекте. Зооморфизмы, относящиеся к базисным единицам антропоцентричной картины мира, репрезентируют обобщающий образ челове-

ка, поведение которого мыслится в контексте христианской морали, однако при этом, возможно, бессознательно сохраняются языческие корни представлений о роли человека в мироздании.

В обобщающем номене-табу *зверь*, имевшем обширный синонимический ряд, включавший, например, такие яркие с точки зрения внутренней формы, номинации, как *враг*, *поганин*, переплелись давние и более поздние теистические представления о диком животном (чаще волке) как о *чужом*. Концепт ЧУЖОЙ включал в себя также как мифологические существа (нечистая сила разного рода, в христианстве – дьявол, Антихрист), так и представителей других стран, верований и религий (половцы, монголо-татары, евреи,

язычники, которые понимались как нехристиане, иноверцы) [5, с. 27]. В первом случае ос-

новой концепта послужило биологическое и философское противопоставление «нечеловек», во втором – идеологическое «человек – враг».

Метафора *зверь-чужинец* (вариант: *волк-чужинец*) чаще с дополнительной семантикой «враг» имеет давние и прочные корни. Христиане часто представляли язычников-чужинцев как существ, связанных с животными, имеющих звериную суть:

Вѣроваху бо и Мефитане быкоу, а волкоградци въ волкъ, а львоградци въ левъ (ГА, 45. в. XIII – XVI вв. – СлДРЯ II, 160); *Не ури теж в татарских краинах люде, што ся на час в волки перемен яют, за бога марса хвалят* (Бельск., 12б. XVII в.).

Качествами хищного зверя обладали завоеватели: *онъ же [Батый] яко свёр-*

пыи звёръ. не пощади оуности его. велѣ предъ собою зарѣзати (ЛИ, 263 об. ок. 1425 г.). Однако уважение к силе, смелости, которую, как правило, символизировали те же хищные животные, и презрение к слабости, трусости (чаще в образе овцы) выражало амбивалентный характер метафоричности мышления средневекового человека: *вои-*

ско их⁵ бѣгати будет, перси бо сут овца, а македоняны зовуться волци перед

однымъ волком сто овец побѣгнет (Алекс., 32б. 1697 г.).

Лексема *зверь* является одним из центральных структурных элементов семантического поля ЗЛО. Многочисленные ее дериваты (например, *зверство*, *зверообразье*, *зверинообразье*, *зверообразование*, *зверообразство*, *зверина*, *звероловец*, *зверье*, *звероядь*, *звероядина*, *зверояденье*, *звериный*, *зверский*, *звероядный*, *звероядивый*, *зверообразный*, *зверолютый*, *зверовидный*, *зверокормим*, *звере*, *звери*, *зверски*, *зверитисе* – СлДРЯ III, 363 – 366), охватывающие основные части речи, передающие семантику объекта, субъекта, их признака, степень проявления признака, признак признака и даже действие, характеризуют человека и его поведение в не меньшей степени, чем характер и по-

вадки животного, как правило, хищника. В этот период номены *зверь* и *хищник* становятся синонимами [9].

Конкретным репрезентантом «второй половины» концепта ЧЕЛОВЕК – ЗВЕРЬ с семантическими оттенками «чужой, враг, иноверец», как уже было сказано, чаще всего являлся номен *волк*. Анализ бинарного субконцепта ЧЕЛОВЕК – ВОЛК, входящего в гиперконцепт ЧЕЛОВЕК – ЗВЕРЬ в контексте языческой и христианской картин мира представляет особый интерес. Номен *волк* относится к общеславянскому лексическому фонду (ср.: русск. волк, укр. вовк, блр. воўк, ст.-слав. влькъ, болг. вълк, сербохорв. вўк, словен. voľk, чеш., слвц. vlk, польск. wilk, в.-луж. wjelk, н.-луж. wel'k). Наиболее вероятной исследователи считают этимологию, согласно которой праславянское *vьlkъ «растерзывающий» исконно родственное лит. viľkas, др.-инд. vřkañ, арм. gail и восходит к индоевропейскому *uľkʰos, являющемуся суффиксальным дериватом корня в значении «рвать», «волочить» (см. Фасмер I, 338; ИЭССРЯ I, 163). Исходная семантика лексемы предопределяет «участь» этого представителя животного мира, отношение к нему человека, на котором базируется образование концепта ВОЛК.

А.Н. Афанасьев описывает волка как хищника, имевшего в народных преданиях значение враждебного демона, нечистой силы ночного мрака и темноты, уничтожающей домашний скот. Метафоры *волк-туча*, *волк-зима* имели отношение к верованиям славян в существование демонов тьмы, похищающих солнце. Слова *темнота*, *ночь* как метафорические названия волка закрепились в народных загадках типа укр. «Прийшла темнота під наші ворота», русск. «Пришел волк – весь народ умолк, ясен сокол пришел – весь народ пошел». Период с ноября по март в народе назывался *волчьим временем*, а месяц *лютый*

(февраль) связывался с характерным эпитетом волка [10, с. 224 – 227]. По словам исследо-

вателя славянской мифологии, «Неутолимая жажда человека ведать и безвестное прошедшее, и таинственное будущее нашла для своих гаданий готовые образы и краски в поэтических сказаниях о природе; он только придал этим сказаниям более широкий смысл, нежели какой они имели первоначально, и сделал это не произвольно, а под влиянием мета-

форических выражений родного языка» [10, с. 228].

Волк как представитель нечистой силы в языческие времена становится сублиментом дьявола или его слуг в христианский период. Известные отрицательные качества естества волка, включающие названные признаки, способствуют развитию на базе основной семантики переносных метафорических значений «жестокий человек», а также «противник христианского учения, еретик», которые для зооморфизма *волк* становятся традиционными. Традиционная роль хищника в природе осознается и трансформируется в сознании как метафора *волк – зло* (ассоциативный ряд: *волк – жестокость*, *волк – враг*, *волк – то, с чем надо бороться*, *волк – то, что надо уничтожить* и т.п.).

Религиозный «оттенок» метафоры *волк – еретик* подкрепляется рядом словообразовательных инноваций. Основа *волк-* вошла в состав ряда сложных субстантивов и адъективов, характеризующих нравственно-этические, прежде всего теистические, установки в социуме. Врага церкви, еретика именовали *волкохищникъ*. Семантическая композиция содержала в себе намеренную гипертрофированность по принципу «масло

масляное». Основа данного слова явилась производящей для имени прилагательного *волкохищный* (*влѣкохищный*), имеющего два значения: «похищенный волком» и «хищный, как волк» (о враге церкви): *Исѣхъ по Реченному, волкохищное овца на ramo воспримѣ ко отцу принесе* (Азб., 106. 1654 г.); *Волкохищный* (ЧМ, авг., 16. – Дьяченко, 91). В церковной литературе дьявола называли *вѣлкомыслѣныи* «мыслимый, представляемый волком» (там же).

Дериват *волконравіє* являлся синонимом слову «лицемерие» (Дьяченко, 91). Не случайно волк часто упоминается рядом с лисой – их объединяет в народном сознании такие черты, как вероломство, лживость: ... *до чого лисици было пришло, кгда сѧ*

збирала на жабранину з волком, которій способъ лисици дѣлу такій оповѣдал (Апакр.,

22 – ГСБМ IX, 277).

Наличие переносного значения у зоосемизма *волкъ* обусловило возможность появления у производного прилагательного *волчий* качественно-характеризующего метафорического значения: *Дабы толкованиемъ всякому православному христианину явѣ было агньче имя отъ волчяго имене* (Лавр. (Азб.), 54. XIII в.). Адвербум *волчески* «по-волчьи» также мог иметь как прямое, так и переносное значение: *И вставѣ Бонякъ отѣха от вои и почѧ выти волчѣскы и волкъ отвыся ему* (ЛЛ 271. 1409 г.); *Безаконии бо агаряне волчески всегда подкрадають насѣ, злохитрено мирують сѣ нами* (Симеон. лет., 156. к. XV – н. XVI вв.). Выражение *волчий зуб показатѣ* в значении «проявить агрессию, злобу» закрепилось в качестве фразеологизма: *штожѣ за причину до мене мѣлъ, же ми таковой волчий зубъ показаль* (АСД VI, 121. 1608 г.).

Латинизм *люпусъ* (*lupus* «волк») в белорусской письменности нач. XVII в. выступает в качестве иноязычного вкрапления в функции экзотизма: *Принесѣ до жоны своей, которую звано люппус, то ест волчицею (по латине бовѣм волчицу зовут люппус)* (Бельс., 1446. XVII в.). Но в более позднее время, по свидетельству белорусского полемиста А. Филипповича, иноязычная лексема *люпус* употребляется как бранное слово среди некоторой части населения, знающей латинский язык: *На каждомъ мѣстѣ в дворах и в судах уругаются з нас и гучатъ на нас гугу, русин, люпус, рела, господи помилуй, схизматик, туркогречин, одицепенец* (Филипп. Диар. 1626. 1638 – 1648 гг.).

Начальные этапы формирования базового в опыте человека бинарного концепта ЧЕЛОВЕК – ЗВЕРЬ на основе когнитивной метафоры *человек – это зверь* связаны с выделением в народной традиции славян таких доминирующих признаков, как *злой, свирепый, жестокий, враждебный*. Образ волка, которого народные верования наделяли магической, дьявольской силой, занимал особое место в народной мифологии и полностью впитал в себя названные характеристики. Загадочный хищник внушал ужас древнему человеку. В зооморфном образе волка олицетворялась магическая нечистая сила мрака и темноты. Так родились персонажи славянского народного творчества – оборотни-волки – полулюди, полуволки (интересно заметить, что «удельный вес» волчьей сути у таких существ у разных народов мог отличаться): *русск. волколакъ, вуркодлакъ, вурдалакъ, волкодлакъ*, диал. *русск. волколака* (севск.); *укр. вовкулак*, диал. *укр. вовкун, вовкулака*; *блр. волколак, волкулак* (смол.); *болг. вѣрколак*; *сербохорв. вукодлак*; *словен. vođkodlák*, *чеш. vlkodlak*, *польск. wiekołak* (Фасмер I, 338–339). Вторая часть данных слов тождественна церк.-слав. *длака* «волосы, шкура» (Фасмер, там же; Преображен-

ский I, 91). Можно предположить, что украинский вариант *вовкулак* является результатом контаминации слов *волкодлак* и *кулак* (ассоциативный ряд: *сильный, крепкий*).

По свидетельствам А.Н. Афанасьева, слово *влькодлакъ* в значении «темные тучи» зафиксировано в старинной Кормчей Книге, найденной Ф. Миклошичем: Облаки гонештеи отъ селянь *влькодлаци* нарицаются; егда убо погыбнетъ луна или солънце – глаголють: *влькодлаци* луну из(ѣ)доша или слънце [10, с. 95–118].

В русском фольклоре *волколак* в основном человек, превратившийся в волка в результате чужой злой воли [11, с. 423]. В украинском народном творчестве у *вовкулака* несколько иной образ. Это человек, который по собственному желанию превращается в волка или становится самим собой: *Тыє люди на час въ вола и вовка перемѣнятися* (Крон. Боб. II б. XVII в.). Украинцы верили в то, что в каждом селе живет *вовкулака* – человек-волк. В отличие от ведьм и упырей это существо заметного вреда не приносит. Такие люди рождены от нечистой силы или как наказание родителям за их грехи. Вовкулака в определенное время (чаще в полнолуние) превращается в волка-одиночку и сам от этого очень страдает. Если он и вредит односельчанам, то редко и без злого умысла.

В «Белорусских народных преданиях» П. Древлянского (псевдоним П.М. Шпилевского) описан существующий издавна в белорусской мифологии персонаж *волколак (вовоклак)* как человек-оборотень, по своей воле или по воле колдуна превращающийся в волка. Сюжетом послужил рассказ о превращении в оборотня соперника на свадьбе. В своей статье «Исследование о вовкалаках», ссылаясь на Геродота, П.М. Шпилевский утверждает, что поверье об этих существах изначально родилось у белорусов, а от них распространилось на другие славянские территории. Е.Е. Левкиевская подвергает сомнению это утверждение и связывает его с идеей национальной полноценности, которую пропагандировал ученый [12].

П. Древлянский предлагает свою этимологию слова *вовколак*: «волк-лекарь», «волк-знахарь, знахарь, обращающийся в волка» – и связанную с этим объяснением форму *вовколек*. На основании того, что эта форма больше нигде не зафиксирована, Е.Е. Левкиевская считает ее искусственно придуманной, фантомной. С этим можно согласиться. Однако, как мы полагаем, представление образа вовкулака у П. Древлянского основано на традиционно закреплённом в культуре дохристианского общества ассоциативном ряде: лечить – знахарь – колдун (в др. культурах – шаман) – одет в шкуру животного и т.п. Поэтому содержательные элементы номена (логические и эмотивные), сложившие в стереотип, могли гипотетически существовать в народном сознании. Когнитивная метафора обеспечивает в этом случае переход из реального мира в гипотетический.

Антагонизм, изначально заложенный в противопоставлении *человек – волк*, имеет глубокие корни и отличается стабильностью на протяжении всего периода существования человека. Противоборство человека и животного отражено как в самых ранних устных и письменных памятниках, так и в современной литературе восточных славян. Невозможность отделения человека от зверя, их изначальную и до вечную синкретичность закреплёно в фразе *человек человеку волк*.

Первостепенные (базисные, ключевые, основные, доминирующие) когнитивные метафоры, согласно теории Дж. Лакоффа и его коллег, определяют способ мышления о мире или его фундаментальном фрагменте. Они обращены к бессознательному человека и поэтому выполняют определяющую функцию в формировании концептуальной картины мира как отдельного индивидуума, так и народа. Второстепенные (но первичные по образованию) метафоры определяют наши представления об объекте или категории объектов и наряду с познавательной выполняют экспрессивную функцию, формирующую устойчивые когнитивные и языковые коннотации. Человек испытывает на себе влияние таких метафор,

проявляющееся в типе его мышления и поведении. Метафоричность нашего мышления, репрезентирующаяся языковыми метафорами, определяет особенности ментальности народа в целом как носителя конкретного языка. Анализ зооморфных метафор, характеризующих человека или репрезентирующих морально-нравственные установки в языческой и христианской картинах мира, обнаруживает универсальное и специфическое в соответствующих фрагментах концептуальных и языковых картин мира.

Зооморфная метафора приобретает ярко выраженный антропометрический характер в период христианизации при сохранении теистического принципа концептуализации мира. Образ человека моделируется по принципу «зеркала»: с одной стороны, образу животного приписываются антропоморфные свойства (более свойственно язычеству), с другой стороны – фаунистический образ проецируется на человека, которому приписываются зооморфные характеристики. Иногда этот принцип действует как «кривое» зеркало: намеренное искажение свойств и характеристик человека или животного является результатом работы сознания с целью акцентуации, выделения особо значимой для жизнедеятельности информации. Результатом семантического «зазеркалья», например, являются полуреальные-полувымышленные образы необыкновенных «бестий» или образы химерных существ – полулюдей-полуживотных (например, вовкулак) как основа когнитивной и языковой метафоры.

Наше поведение обусловлено наличием и структурой когнитивных и языковых метафор. Мы представляем зверя и мыслим о нем соответственно сформированному концепту: зверь – воплощение зла, жестокости, враг; человек – его противник, он должен уничтожить, победить врага. Когда человек говорит о звере, он пробуждает в себе на уровне мыслей и действий поведение, соответствующее устоявшейся метафоре и концепту. В этом смысле метафора определяет нашу жизнь в контексте конкретной культуры. Если в другой культуре зверь представлялся иначе, то и люди в такой культуре вели себя по отношению к этому животному иначе; качества определенного животного существа, приписываемые человеку, имели иной характер (вспомним описание волкоградцев в «Александрии» или давние представления славян-язычников о животных-тотемах). Зооморфизмы, как правило, демонстрируют типологическую идентичность когнитивных, лежащих в основе номинации, при нетождественности их культурологических оценок.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Постовалова, В.И. Существует ли языковая картина мира? / В.И. Постовалова // Язык как коммуникативная деятельность человека. – М.: Наука, 1988. – 216 с.
2. Лакофф, Дж. Когнитивная семантика / Дж. Лакофф // Язык и интеллект / Пер. с англ. и нем. Сост. и вступ. ст. В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1996. – С. 143–185.
3. Лакофф, Д. Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. С. 387–416.
4. Межжеріна, Г.В. Концепт-поняття «вірність/невірність християнському вченню»: семантика давньоруських лексем XI–XIII ст. / Г.В. Межжеріна // Мовознавство. – № 5. – 2005. – С. 33.
5. Селіванова, О.О. Опозиція *свій* – *чужий* в етносвідомості / О.О. Селіванова // Мовознавство. – 2005. – № 1. – С. 27.
6. Плисецкая, А.Д. Метафора как когнитивная модель в лингвистическом научном дискурсе: образная форма рациональности / А.Д. Плисецкая // Текст доклада на конференции «Когнитивное моделирование в лингвистике», 1–7 сентября 2003 г. – Варна.

7. Телия, В.Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира / В.Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. – С. 173–203.
8. Lakoff, G. Metaphors We Live by / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago, 1980.
9. Прутка, Н.В. Історія загальних найменувань тварин і їх похідних у російській та українській мовах / Н.В. Прутка // Наука і сучасність: Зб. наук. праць. КНПУ ім. М.П. Драгоманова. – Т. 60. – К.: Вид-во КНПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – С. 214–220.
10. Афанасьев, А.Н. Мифология Древней Руси. Поэтические воззрения славян на природу / А.Н. Афанасьев. – М.: Эксмо, 2007. – 608 с.
11. Зеленин, Д.К. Восточнославянская этнография / Д.К. Зеленин – М.: Наука, 1991. – 511 с.
12. Левкиевская, Е.Е. Механизмы создания мифологических фантомов в «Белорусских народных преданиях» П. Древлянского / Е.Е. Левкиевская // Славянский обзор: Семантика и структура. М.: Индрик, 2002. – 334 с.

Список сокращений источников

- АЗР** – Акты, относящиеся к истории Западной России, собранные и изданные археографической комиссией, т. I — V. СПб, 1846 — 1853.
- Апакр.** – Апокрисисъ албо отповедь на книжки о съборе берестейскомъ (Вільня, 1598).
- Арх. ЮЗР** – Архив Юго-Западной России, издаваемый временною комиссией для разбора древних актов, ч. I – VIII. – Киев, 1859 – 1911.
- Апакр.** – Апокрисисъ албо отповедь на книжки о съборе берестейскомъ (Вільня, 1598).
- Бельск.** – «Хроника» М. Бельского н. XVII в. Рук. ГПБ имени М.Салтыкова-Щедрина, Ф. IV. 688.
- Біблія** – Библейские книги н. XVII ст. Рук. ГПБ имени М. Салтыкова-Щедрина, Ф. 1. 2.
- Бер.** – «Лексиконъ славеноросскій ...» Памвы Беринды.
- Варл.** – Гисторія албо правдивое выписаніе ст. Іоанна Дамаскина, о житіи святых преподобных отецъ Варлаама і Осафа ... (Куцеіп, 1637).
- ГА** – Хроника Георгия Амартола XI в. в сп. XIII – XIV вв., ГБЛ, Фунд., № 100, 273 л.
- ГБ** – Григория Богослова 16 слов с толкованиями Никиты Ираклийского, XIV в., ГИМ, Син., № 954, 213 л.
- ГСБМ** – Исторический словарь белорусского языка. – вып. 1 – 28, Минск: Наука и техника, 1983 – 2002.
- Даль** – Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Русский язык, 1978 – 1981. Т. I – IV.
- Дьяченко** – Дьяченко Г. Полный церковно-славянский словарь. – М., 1900.
- Зб. 255** – Сборник поучений сер. XVII в. Рукопись Центральной библиотеки Академии наук ЛитССР, РКФ – 255.
- Каліст** – Евангеліе учителное, албо казаня на каждую неделю и свята урочистыи презъ святого отца нашего Калиста (Еўе, 1616).
- Карт.Тимч.** – Картотека «Исторического словаря украинского языка» Е. Тимченко (г. Львов).
- ЛИ** – Летопись Ипатьевская, южнорусский летописный свод к. XIII в., сп. ок. 1425 г. Изд.: ПСРЛ. т. 2, изд. 2. – СПб, 1908.
- ЛЛ** – Летопись Лаврентьевская, владимирский летописный свод 1305 г., по сп. 1377 г. Изд.: ПСРЛ. т. 1. – Л., 1926 – 1927.
- МПр** – Мерило праведное, XIV в., ГБЛ, ф. № 304, № 15, 348 л.
- Парем.** – Паремейник, 1271 г., ГПБ, Q. п. I, 13: проложное житие Бориса и Глеба.

Преображенский – Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1958. – 1284 с.

Пч. – Пчела, XIV – XV вв., ЦГАДА, ф. 181, № 370

СбХл – Сборник, XIV в., ГИМ, Хлуд., № 30д.

СлДРЯ – Словарь древнерусского языка XI — XIV вв. \ Ред. Аванесов Р.И. – М.: Русский язык. – в 10 тт. – 1988 (см. в т. I список сокращений источников).

ТСБЛМ – Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы. – Минск: Белорусская энциклопедия, 2005.

Фасмер – Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. т. I – IV. – М.: Астрель, 2004.

ФСт – Огласительные поучения Феодора Студита, XIV в., ГБЛ, МДА, ф. 172(1), № 52. 230 л.

Prutkaya N.V. The conceptual and Language zoo-metaphor as a factor of adaptation the picture of the world by man

The article deals with the role of cognitive and language zoo-metaphor in the formation of the Eastern Slavs' conceptual picture of the world of their languages' pre-national period. Zoomorphic metaphor acquires brightly expressed character in the period of Christianization preserving the theistic principle of world conceptualization. Animal image representation in consciousness and in the language is conditioned by axiological value scale of the chronological section which is being studied. Comprehension of cognition abstract spheres, which is defined by the system of conventional metaphors, is connected with the initial feeling idea. The person's sensory experience is a prototypical situation which is the basis of metaphors-concepts forming. One of the ways of such thought units exposing is in investigation of their representations by means of the natural language. The characteristic semantic transformation of the metaphor forming process consists in the transition from a concrete notion to an abstract one. Studying concept verbalizes which present human being, we enter the semantic field of human spiritual life. Metaphorical character of our thought shows universal and specific features of people mentality which reflect the peculiarities of conceptual-language picture of the world.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 29.12.2009

УДК 811.161.3

І.У. Сацута

МАРФАЛАГІЧНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ ЛІЧЭБНІКАЎ У СТАРАБЕЛАРУСКІМ ПЕРАКЛАДЗЕ “ГІСТОРЫІ АБ АТЫЛЕ”

У артыкуле разглядаюцца асаблівасці ўтварэння і словазмянення лічэбнікаў у старабеларускім рукапісным перакладзе аповесці «Гісторыя аб Атыле». У граматычным плане адбылося спрашчэнне скланення; складаныя назвы, утвораныя па спосабу падпарадкавання, аб’яднаны ў адно слова. У помніку адзначана таксама пэўная колькасць традыцыйных, устарэлых форм, а таксама запазычанняў з польскага перакладу.

У ранні перыяд існавання славянскіх моў лічэбнікі яшчэ не ўтваралі самастойнай часціны мовы. У семантычных адносінах назвы лікаў не абазначалі адцягненых паняццяў, а насілі характар канкрэтнасці. Граматычна ж яны былі звязаны з тымі часцінамі мовы, ад якіх утварыліся. У перыяд фарміравання ўсходнеславянскіх моў адбыліся значныя зрухі ў семантыцы і граматычных уласцівасцях лічэбнікаў. У семантычных адносінах на першы план стала выступаць адцягненае значэнне, таму мянялася роля лічэбніка ў сказе. Гэта выклікала граматычныя змены: пачало страчвацца адрозненне па ліках і родах; намецілася выраўноўванне склонавых форм лічэбнікаў *два, тры, чатыры*; складаныя назвы, утвораныя па спосабу падпарадкавання, пачалі аб’ядноўвацца ў адно слова. Змены ў адзначаных напрамках працягвалі развівацца на грунце старабеларускай мовы. Незавершанасць працэсу фарміравання сістэмы форм лічэбніка ў старабеларускай мове, на нормы якой арыентаваўся невядомы аўтар старабеларускага перакладу «Гісторыі аб Атыле», выяўляецца на прыкладзе вывучаемага тэксту.

Воінская аповесць «История о Атыли короли игорьскомъ» паявілася ў старабеларускай літаратуры каля 1580 г. у складзе так званага Пазнанскага зборніка і ўяўляе сабой ананімны старабеларускі рукапісны пераклад з польскага выдання гэтай аповесці – друкаванага перакладу Ц. Базыліка з лацінамоўнага твора “Athila” венгерскага гуманіста М. Олаха, напісанага ў 1538 г. у Нідэрландах і ўпершыню надрукаванага ў 1568 г. у Швейцарыі ў якасці ўстаўкі ў даследаванне па венгерскай гісторыі А. Банфіні [1, с. 550].

«Гісторыя аб Атыле» як помнік старабеларускага пісьменства ацэньвалася даследчыкамі па-рознаму. Несумненна, што вызначэнне моўнай структуры помніка будзе больш абгрунтаваным, калі яго будзе абапірацца на аналіз мовы як сістэмы з прыцягненнем як мага больш шырокага кола паказчыкаў не толькі лексічнага, але і фанетычнага і граматычнага парадку, якія ў розных моўных стыхях атрымалі неаднолькавую рэалізацыю.

Вырашальнае слова пры вызначэнні моўнай асновы пісьмовага тэксту застаецца за паказчыкамі граматычнага ўзроўню. У гэтай сувязі асаблівую каштоўнасць маюць факты марфалогіі, якая ўяўляе сабою найбольш замкнутую і нерухомую сістэму, таму змяненні гэтага ўзроўню з’яўляюцца паказальнымі для агульнай характарыстыкі структуры мовы.

Пэўна-колькасныя лічэбнікі з’яўляюцца зыходнымі пры ўтварэнні лікавых назваў іншых семантычных разрадаў. Змены менавіта ў гэтым разрадзе лічэбнікаў мелі рашаючае значэнне для сістэмы лічэбнікаў у цэлым.

Лічэбнік *адзін* з групы лічэбнікаў займеннікава-прыметнікавага паходжання ў найменшай ступені змяніў свае якасці. Ад старажытнасці ён захоўваў тры родавыя формы, не меў множнага і парнага ліку, што абумоўлена семантыкай гэтага слова, і скланяўся так, як займеннікі цвёрдай разнавіднасці. І толькі ў назоўным (вінавальным) склоне адзіночнага ліку захавалася іменная форма: *Э̃зэби̃ съ прыкладаетъ до того динь ро^к* [1, с. 187]; *дна нощ не много и^м силы або сѣ^рца прыдати могла* [1, с. 151]; *дно з того двоѣга подѣи ти мусимъ* [1, с. 165]; *только тое д^оно мѣсто не было про^жно* [1, с. 189]; *дѣти свои еще голые д^оно по друго^м до трысн гу... носиль* [1, с. 191]; *А самъ Атыл ... постанови^л ... посты albo по^оводы, д^ону в Кольне* [1, с. 179]; *все если въ д^ону ли^чбу зложы^ш покажетъ... сто два^оца^{мб} и чотыры* [1, с. 207]. Асаблівасцю мовы вывучаемага помніка з’яўляецца тое, што ў ім прадстаўлены толькі ўсходнеславянскія формы з пачатковым *о*. Аўтар перакладу пазбягае як лічэбніка кніжнага характару *единъ*, так і паланізма *едень*. Апошні пранікаў не толькі ў беларускую пісьменнасць, а, магчыма, і ў вусную мову, паколькі шырока прадстаўлены ў помніках розных жанраў.

Ва ўскосных склонах лічэбнік *одинъ (одна, одно)* мае дзве разнавіднасці форм – для мужчынскага і ніякага роду, з аднаго боку, і для жаночага – з другога. У старабеларускім перакладзе зафіксаваны толькі асобныя склонавыя формы мужчынскага і ніякага роду: *абы его чоты^ри насильнеѣшые народы ... заразо^м д^оного часу воѣною не трапили* [1, с. 123]; *до д^оно^с вси пол гуть на пл цу* [1, с. 155]; *только того д^оного мѣста мощность славы его ... не нищыла* [1, с. 189]; *дѣти свои ... в губе по ѣдному носиль* [1, с. 191]; *Атыл межы и^ишы^м ге^тманы ѣдо^рскими бы^л д^оны^м* [1, с. 205].

Колькасны лічэбнік *два (двѣ)* ад іншых лічэбнікаў адрозніваецца тым, што з ім звязана значэнне парнага ліку. Гэта адбілася на яго формах. Належачы да катэгорыі парнага ліку, ён меў формы назоўнага-вінавальнага, роднага-меснага і давальнага-творнага склонаў. У старабеларускі перыяд у назоўным і вінавальным склонах у лічэбніку захоўваліся ранейшыя формы парнага ліку, але назоўнікі пры іх пачалі ўжывацца ў форме множнага ліку, што адлюстроўвае ўплыў жывой мовы: *два разы того року было затмѣнье мѣсеца* [1, с. 139]; *Атыли два властные сынове ... вели спор з собою д^о панство* [1, с. 207]; *двѣ рѣчы то ест вино и вѣнусъ ... за збытным ѣжыва^нем суть небезпечные* [1, с. 205].

З іншых склонавых форм колькаснага лічэбніка *два (двѣ)* у разглядаемым помніку замест архаічнай формы *двою* зафіксаваны іменная форма роднага-меснага склону *дву*, агульная ў старабеларускай пісьменнасці для ўсіх трох родаў, і форма *двух*, у якой канчатак *-х* паявіўся пад уплывам лічэбнікаў *два, чатыры*, а таксама прыметнікаў-азначэнняў і займеннікаў: *дѣ^о его по д^отицу ... мел дву сыновъ Эдэмэна и Эда* [1, с. 209]; *так дву^х битвъ пораждкою знадзоны* [1, с. 115]. Наколькі форма *дву*, унаследаваная ад агульнаўсходнеславянскай пары, была жывой у часы стварэння старабеларускага перакладу, меркаваць цяжка. У далейшым беларуская мова яе зусім страціла, яна не захавалася нават у складаных словах тыпу рускіх *двуглавый, двуликий*.

Паралельна з *два (двѣ)* у старабеларускай мове ўжываўся лічэбнік *оба (обѣ)*. Гэтыя лічэбнікі маглі злучацца ў адзін і ўтвараць формы *обадва, обѣдвѣ*. У старабеларускім перакладзе, з аднаго боку, яшчэ захоўваюцца формы парнага ліку, а

з другога – на базе асноў **обо**, **обу** фіксуюцца формы з новымі канчаткамі: *мысли тогда што наборзде^с дарыть на словенскую землю и на сербьские* **дѣдѣ** [1, с. 119]; *тым способом* **дѣдѣ** *воиска были справлены* [1, с. 147]; *поле* **бое^с** *стороны трупами положоно было* [1, с. 111]; *битва стала с* з *великою* **бое** *стороны небезпесно^{см}ю* [1, с. 149]; *поле* **бое^с** *стороны трупами положоно было* [1, с. 111]; *Была тэды быстра и велика* *битва и поражка з* **обью^х** *сторо^н* [1, с. 111]; *Гуфьцэ з* **обу** *сторон по легку поступовали* [1, с. 147]; *так велика* з **обу** *сторон была поражка* [1, с. 147]; *зобравшы тэды з* **обудву** *сторон великое воиско положили с* **бозом** *на пол^х* *сыкамбре^сскі^х* [1, с. 209]; *ни* *што с* *иного* **бема** *старать и* *силовати не годи^м* [1, с. 153].

У старажытнасці колькасныя лічэбнікі *тры*, *чатыры* змяняліся па родах і скланяліся ў множным ліку, як назоўнікі адпаведных асноў. Розніца ў родавых формах існавала толькі ў назоўным склоне, ва ўскосных склонах формы былі уніфікаваны. Гэтая сістэма скланення лічэбнікаў *тры*, *чатыры* ў асноўным захоўвалася і ў старабеларускай мове, аднак тут ужо наглядаюцца і пэўныя змены фанетычнага і марфалагічнага парадку. Так, з прычыны зацвярдзення шыпячых і зычнага **р** у большай колькасці замест канчатка назоўнага склоны **-и** ўжываецца канчатак **-ы**, а замест старой асновы **четыр-** – варыянтная аснова **чотыр-**. Напрамак марфалагічных змен вызначыўся яшчэ ў агульнаўсходнеславянскі перыяд: у назоўным склоне замацоўвалася агульная для ўсіх трох родаў форма жаночага і ніякага роду; выпрацоўваліся канчаткі ўскосных склонаў, агульныя з канчаткамі лічэбніка *два*.

Зафіксаваныя ў даследуемым помніку формы назоўнага-вінавальнага склоны лічэбнікаў *тры*, *чатыры* выступаюць у абсалютнай большасці выпадкаў у цвёрдым варыянце і спалучаюцца з назоўнікамі ўсіх трох родаў: *е^с еще дано волные* **тры** *лѣта* [1, с. 175]; *Э^тэби^с прыкладаетъ до того* *динь ро^к* *а Сыкзѣбѣть* **чотыры** [1, с. 187]; *тры* *лѣта по про^жницы по^д нимъ справи^л* [1, с. 189]; *за* **тры** *години мѣсто* *вз* *ли* [1, с. 193]; *А^ркадове* **тры**, *... а эгиптчане* **чотыры** *только мес* *цы спро^дку* *го^д* *личили* [1, с. 207]; *абы его* **чоты^р** *насилъне^сшые народы ... заразо^м* *ного часу во^сною не трапили* [1, с. 123]; *А бы^л жы^с ... сто два^дца^м* *и* **чотыры** *лѣта* [1, с. 205].

У родным склоне зафіксаваны ўтварэнні з канчаткам **-х**, які пад уздзеяннем займеннікавага скланення перайшоў сюды з меснага склоны [2, с. 186]. У выніку праяснення рэдукаваных галосных і пераходу **е** ў **о** ўтварыліся новыя формы роднага і меснага склонаў: *Страти^сшы тогда ...* *грове* **чотыро^х** *ге^мманов ... паметали на тое* [1, с. 117]; *А са^м Атыл ... постанови^л на* **чотыро^х** *мѣ^сцахъ посты* [1, с. 179].

Для лічэбніка *тры* ў творным склоне адзначана выключна рэдкая для беларускіх помнікаў форма са старажытным канчаткам **-ми**, ужытая для абазначэння састаўнога ліку: *тотъ Юли^с ... два^дца^м* *и* **трѣми** *ранами бы^л заби^м* [1, с. 205]. Пад уплывам лічэбніка *два* лічэбнікі *тры*, *чатыры* ў беларускай пісьменнасці набылі новы канчатак **-ма**, які ў даследуемым помніку фіксуецца ў форме творнага склоны прыведзенага вышэй лічэбніка *дваццаць* – **дваццацьма**, а таксама ў адпаведнай форме лічэбніка *дзесяць*: *варовавши* **бо^с** *сво^сными* **десе^мма** *тисе^чми возо^с ... посла^л до Эцы^с са послы* [1, с. 137].

Лічэбнікі *пяць – дзесяць* у агульнаўсходнеславянскай мове падпалі пад агульную тэндэнцыю да уніфікацыі форм словазмянення. К пачатку старабеларускага перыяду ўсе яны ўжываліся як адна марфалагічная група слоў. Акрамя таго, адбываўся працэс узаемаўплыву форм гэтых лічэбнікаў і форм лічэбнікаў *два, тры, чатыры*. У вывучаемым помніку група лічэбнікаў *пяць – дзесяць* прадстаўлена формамі назоўнага склону, у якіх адбыліся асобныя фанетычныя змены. Так, у лічэбніках *пять, девять, десять* насава галосны ў корані перайшоў у ротавы, што адбылося яшчэ ў дапісьмовы перыяд. У старабеларускім перакладзе ў напісанні лічэбніка *п ть* захоўваецца літара , якая ў помніку шырока выкарыстоўваецца для абазначэння ненасавога галоснага гука *а*: *Атыл п ть лѣм в Сыка^мбрыи ме^мка^л* [1, с. 179]; *в то^б би^мве сто два^дца^м и п ть тисече^с ~гро^б побитыхъ легло* [1, с. 113]. Лічэбнік *семь* выступае са спрошчаным спалучэннем зычных, канцавы зычны падвергся зацвярдзенню: *~ тры^дцать и семь тисече^с люде^с та^м забито* [1, с. 193]. Лічэбнік *восем*, ужыты ў помніку ў складзе колькаснага і парадкавага лічэбнікаў, у адпаведнасці з нормамі царкоўнаславянскай і агульнаўсходнеславянскай моў зафіксаваны без прыстаўнога *в*: *Поведаю^м за пѣвное и^{жс} ~сто и ~смдес^м тисе^ч люде^с з obu сторонъ в то^б би^мве поле^{ло}* [1, с. 147]; *~бра^н бы^л Атыл короле^м року два^дца^м ~смого которы^с бы^л ~^м нароже^н божого чотырыста пе^ршы^с* [1, с. 207]. Як у старабеларускай літаратурна-пісьмовай мове, лічэбнік *дзесяць* выступае з асновай *десет-*: *А рым новъ поведаятъ же бы мѣло полечы ... сто тисече^с и десеть тисече^с* [1, с. 113]; *е^с нашли десеть пане^н ~со^б ливое цноты и чыстости* [1, с. 175]; *шла до Рыму, маючы пры собѣ десе^м тисече^с пане^н* [1, с. 175].

Лічэбнікі *адзінаццаць – дзевятнаццаць* уяўляюць сабой сінтаксічныя канструкцыі, у якіх да назвы адзінак у назоўным склоне пры дапамозе прыназоўніка *на* далучалася форма меснага склону лічэбніка *десять*. Даволі рана другая частка набыла форму назоўнага склону адзіночнага ліку замест ранейшага меснага. Лічэбнікі *дваццаць, трыццаць* утвараліся без прыназоўніка *на* шляхам непасрэднага аб'яднання дзвюх асноў. Яшчэ ў агульнаўсходнеславянскай мове ўказаныя спалучэнні пачалі пераходзіць у зрашчэнні. Гэты працэс завяршыўся ў старабеларускай мове.

Адно слова ўяўляў кожны з разглядаемых лічэбнікаў і ў перакладзе «Гісторыі аб Атыле», дзе другая частка, як і ў старабеларускай мове, з'яўляецца ўжо формай не меснага склону адзіночнага ліку лічэбніка *дзесяць*, а назоўнага: *справи^вшы ~ди^нна^дцать велики^х корабли^с ... пу^стила с море^м з Брытанѣи* [1, с. 175]; *в то^м ча^с коли его ~брали короле^м мѣль дванадца^м лѣ^м* [1, с. 207]; *~ которого ме^мка^вшы трына^дцать лѣ^м ... до тата^рское земли за ро^к ве^рну^л с* [1, с. 209]; *згуби^вшы семна^дцать тисече^с ~гров добыль мѣста* [1, с. 195]; *пере^д его сме^ртью на два^дца^м дни^с комѣту ку всходу сло^нца виде^{но}* [1, с. 207]; *тры^дцать и семь тисече^с люде^с та^м забито* [1, с. 193]. Прыведзеныя вышэй прыклады сведчаць, што ў старабеларускай мове канца XVI ст. у асноўным закончыўся працэс утварэння слоў для абазначэння ліку ад *адзінаццаці* да *дзеятнаццаці*, *дваццаць, трыццаць*: адбылося сцяжэнне кампанентаў словазлучэння ў адно цэлае; націск быў перанесены з апошняга слова к пачатку; у сувязі з гэтым адбылася рэдукцыя, а затым і страта галоснага *э(е)*; ацвярдзелы гук *д* часткова

асімілюецца *с*, адсюль *дс* > *дц*. Формы ўскосных склонаў, акрамя формы творнага склону *два^дцатьма*, у разглядаемым помніку не адзначаны.

Складаныя колькасныя лічэбнікі пасля трыццаці (*пятьдесят – восемьдесят*) сваім утварэннем непасрэдна звязаны з раней разгледжанымі лічэбнікамі, але ў гэтай групе склалася іншая ўзаемазалежнасць частак. У старабеларускім перакладзе яны ўяўляюць сабой складаныя словы, якія захавалі прыкметы ранейшых словазлучэнняў назваў адзінак з формай роднага склону множнага ліку *дес ть*: *в то^н чась ... п^н дес^н мѣль лѣт* [1, с. 207]; *Атыл бы^л жы^в лѣт ... п^н тьдес^н и ше^сть* [1, с. 207]; *вз^в шы ше^стьдес^н тисече^с грыве^н золота его самого и вси^х которые арърыа^нскую вѣру держали каза^л погубити* [1, с. 201]; *грове ѿшли были до Панонии ... року^н нарожен Хры^стусово^с трыста се^ндес^н третего* [1, с. 207]; *Поведаю^н за пѣвное и^ж сто и с^мдес^н тисе^ч люде^с з obu сторонѣ в то^с би^нве полѣло* [1, с. 147]. З форм ускосных склонаў у старабеларускім перакладзе зафіксавана форма творнага склону лічэбніка *шэсцьдесят*, у якой змяняецца толькі першая частка: *Хаба ... Дэтрыковы^н фортѣльми поражо^н зъ ше^стьмад ес^н брато^в свои^х невластны^х сыно^в Атылевы^х* [1, с. 209]. Здольнасць змяняць па склонах толькі першую частку лічэбнікі мелі ў агульнаўсходнеславянскай і старабеларускай мовах. Але тэндэнцыя да замацавання канчатка на канцы слова прывяла да таго, што канчаткі па ўзору першай часткі пачала набываць і другая частка складанага слова. Апошнія формы ў беларускай мове паступова сталі асноўнымі.

Замест старажытнага лічэбніка *чотырыдес ть* у даследуемым помніку ўжыты лічэбнік *сорокь*: *сорокь тисече^с ихъ полегло* [1, с. 113]. Слова *сорокь* са значэннем меры адзначаецца ў агульнаўсходнеславянскіх помніках з XIII ст. Ужо ў XVI ст. новы лічэбнік замест былога *чотырыдес ть* стаў асноўным сродкам для абазначэння ліку 40. Прычыну выпячнення апошняга можна вытлумачыць, калі прыняць пад увагу, што ў старажытнасці на ўсходнеславянскіх землях лічэнне вялося *дзiesiąткамі, копамі, сарачкамі* і інш. Падобныя словы абазначалі пэўную колькасць адзінак як адно цэлае. Ёсць меркаванне, што лічэбнік *сорок* паходзіць ад слова *сорокь*, якое спачатку абазначала мех з чатырма дзiesiąткамі скурак на футра (параўн. сучаснае *сарочка* – кашуля). Прыгадаем прыклады з помнікаў старабеларускай пісьменнасці: *у Моревѣ сорокь куницъ и два сорока бѣлок; продавати ... воски въ одной штуцѣ по полуберковеску, соболи, куницы, тхоры по сороку; зъ тыхъ двухъ сороковъ отдали одинъ до Оршы ; куплено для него два сорока горностаевъ* [2, с. 191]. З цягам часу слова *сорокь* зрабілася абазначэннем ліку ў 40 адзінак і выкарыстоўвалася пры лічэнні любых прадметаў. Аналагічны пераход канкрэтнага лічэння ў абстрактнае адзначаны і ў іншых мовах: дацкае *ol* (восемдзiesiąт) азначае жэрдку, на якую можна павесіць восем дзiesiąткаў рыб; славацкае *tesí* (сорок) запазычана з венгерскай мовы, дзе яно абазначае пэўную меру зерня – сорок больш меншых адзінак вымярэння [3, с. 195]. Формы ўскосных склонаў лічэбніка *сорок*, як і формы апошняга лічэбніка з групы дзiesiąткаў *дзевяноста*, што меў падобны лёс, у даследуемым тэксе не адзначаны.

Назвы соцень, як і дзiesiąткаў, утвараліся ў агульнаўсходнеславянскай мове шляхам спалучэння назваў адзінак, якія паказвалі колькасць соцень, і слова *сто* ў назоўным склоне парнага або множнага ліку або ў родным склоне множнага ліку. Лічэбнік *сто* па паходжанню – лічэбавы назоўнік з асновай на **ǫ*, асноўным значэннем якога ў старабеларускай мове, як і ў выпадку з лічэбнікамі *сорок*, было абазначэнне

абстрактнага ліку. У назоўным і вінавальным склонах лічэбнікі гэтай групы выступаюць у сваіх зыходных формах: *в то^с би^мве сто два^дца^{мб} и п^ть тисече^с зро^б побитыхъ легло* [1, с. 113]; *выт^гнул в поле з во^сско^м в которо^м было десе^{мб} кротъ сто тисече^с люду боевого* [1, с. 119]; *по смерти Атылево^с ~ трыста лѣ^м зrove с тата^рское зе^мли знову выше^дши повторне зе^млю зго^рскую были посѣли* [1, с. 209]; *пустила с^е ему кро^в носо^м и здусила его року ... чотырыста чоты^рдес^т того п^ть того* [1, с. 205]; *бра^н бы^л Атыл^т короле^{мб} року два^дца^{мб} зсмого которы^с бы^л з^т нароже^н божого чотырыста пе^ршы^с* [1, с. 207]. Формы ўскосных склонаў гэтых лічэбнікаў, а таксама лічэбнікі *пяцьсот – дзевяцьсот* у вывучаемым помніку не зафіксаваны.

Для абазначэння ліку 1000 у старабеларускім перакладзе служыць назоўнік агульнаславянскага паходжання *тисеча* з усходнеславянскім рэфлексам праславянскага *tj*. Паколькі гэты назоўнік мае форму асноў на **ā*, то і скланяецца ён па ўзору гэтых назоўнікаў у адзіночным і множным ліку: *ко^жда з ни^х абы мѣла тисечу пане^н, и з^{на} сама абы тэ^ж та^кже пры собе тисечу мѣла* [1, с. 175]; *зсидес^т тисеч^ч люде^с з obu сторонъ в то^с би^мве поле^{ло}* [1, с. 147]; *згуби^вшы семна^дцать тисече^с зров добыль мѣста* [1, с. 195]; *та^к много тисече^с люде^с з^т народо^в на во^сну нарожоны* [1, с. 205]; *зварова^вшы збо^з сво^с зными десе^тма тисеч^чми возо^в ... посла^л до Эцы зса послы* [1, с. 137].

Як у агульнаўсходнеславянскай і старабеларускай мовах, у старабеларускім перакладзе лічэбнікі, якія складаюцца з адзінак, дзесяткаў і соцень, выражаюцца спалучэннем незалежных кампанентаў, звязаных злучнікам *и*. Як правіла, спачатку ідуць большыя лікі, потым меншыя: *в то^с би^мве сто два^дца^{мб} и п^ть тисече^с зро^б побитыхъ легло* [1, с. 113]; *А бы^л жы^в ... сто два^дца^{мб} и чотыры лѣта* [1, с. 205]; *Атыл бы^л жы^в лѣт ... п^тьдес^т и ше^{ст}ь* [1, с. 207]; *з^н в то^т часъ ... п^тьдес^т мѣль лѣ^т и двѣ* [1, с. 207]. У спосабе абазначэння састаўнога ліку ўжо ў старабеларускай пісьменнасці адбыліся змены, якія прывялі да больш цеснага аб'яднання элементаў словазлучэння, дзякуючы пропуску злучніка *и*. Гэты спосаб стаў асноўным у сучаснай беларускай мове.

Характэрнай асаблівасцю старабеларускага перакладу з'яўляецца ўтварэнне састаўных лічэбнікаў з дапамогай назоўніка *кротъ*: *А рым новъ поведаять же бы мѣло полечы два кротъ сто тисечеи и десеть тисечеи* [1, с. 113]; *выт^гнул в поле з во^сско^м в которо^м было десе^{мб} кротъ сто тисече^с люду боевого* [1, с. 119]. Такія ўтварэнні, вядомыя яшчэ стараславянскай мове, зрэдку адзначаюцца і ў другіх старабеларускіх помніках [4, с. 175]. У вывучаемым перакладзе яны паявіліся пад уплывам польскага тэксту: *на тотъ ча^с во^сска его было п^ть кротъ сто тисече^с до бою люде^с годны^х*; параўн. польск. *na ten czas wojska jego było pięć kroć sto tysięcy do boju ludzi godnych* [1, с. 125].

Ад агульнаславянскай эпохі ў літаратурнай старабеларускай мове захавалася ўласцівасць змяняць згодна з уласным скланеннем кожнае слова састаўнога лічэбніка. У даследуемым помніку формы ўскосных склонаў састаўных лічэбнікаў не адзначаны.

Са склонавых форм *зборных* лічэбнікаў у старабеларускім перакладзе зафіксаваны форма назоўнага склона адзіночнага ліку жаночага роду *збо* і форма ніякага роду *двое* :

„бо сторона тушыла собѣ выѣгра^м [1, с. 139]; „бо сторона долго „днакое щасте в битве мела [1, с. 147]; двоє мениш^х всадила на бы^ол [1, с. 163].

Парадкавыя лічэбнікі гістарычна ўтварыліся шляхам далучэння прыметнікавых канчаткаў да асноў адпаведных колькасных лічэбнікаў і ўжо ў агульнаўсходнеславянскі перыяд не адрозніваліся па сваіх склонавых формах ад прыметнікаў. Падобна прыметнікам яны мелі займенную і іменную формы. Аднак у далейшым развіцці ўжыванне кароткіх форм абмяжоўваецца, і ў сучаснай беларускай мове яны зніклі.

Першы з парадкавых лічэбнікаў у старабеларускай мове ўтвараўся ад суплетыўнай асновы **перв-** шляхам далучэння родавых канчаткаў. Разам з тым, пачынаючы з XV ст., у помніках беларускай пісьменнасці фіксуецца парадкавы лічэбнік, які паходзіць ад былога прыметніка вышэйшай ступені **първыиий**. Яго спрошчаны варыянт без **-в-** уласцівы старабеларускаму перакладу «Гісторыі аб Атыле», хоць тут зрэдку адзначаюцца і склонавыя формы лічэбніка **первый**: *которы^с бы^л „^т нарожсе^н божого чотырыста пѣ^шшы^с* [1, с. 207]; *пѣ^шша сила непры те^лска е^{ст} преломена* [1, с. 151]; *„^н зложы^вшы зъ себе „ное пѣ^шше „кру^тное прырожэ^не „да^л с до скро^мне^шы^х* [1, с. 123]; *„грове „мыслили первѣ^с „мерети нижли ... славу першого своего мужъства ... зэльжы^тб* [1, с. 113]; *року „^т нарожень сына божого чотыры ста первого „брали королем Атылю* [1, с. 117]. Гэтыя тры формы – **первый, первий, першый** – паралельна ўжываліся на працягу ўсяго старабеларускага перыяду, усе яны сустракаюцца нават у адных і тых жа помніках [1, с. 198]. Сучасная літаратурная мова захоўвае толькі форму *першы*.

Парадкавы лічэбнік, які адпавядаў колькаснаму *два*, у агульнаўсходнеславянскай мове ўтвараўся ад двюх суплетыўных асноў – **втор-** і **друг-**. Абодва варыянты ўжываліся ў старабеларускай мове аж да XVIII ст. У далейшым захавалася толькі форма *другі*. Адзіная яна і ў вывучаемым перакладзе: *Друго^с пото^м дн ... водле своего звычаю „коло мѣста е^диль* [1, с. 191]; *А са^м Атыл ... постанови^л на чотыро^х мѣ^{ст}цахъ по^{ст}ы албо по^дводы, „дну в Кольне ..., другую въ Едоре мѣ^{ст}е да^лма^тскомъ* [1, с. 179]; *другою* бронею з мѣ^{ст}а выеха^л [1, с. 161]; *другие* плачучы ...такъ мовили [1, с. 165]; *дѣти* свои еще голые „дно по *друго^м* до трысн гу... носиль [1, с. 191]; *другие* жолнере ... то^рнули с на „ную па^нну [1, с. 173]; *ла^нно бы с „другие мѣ^{ст}а по^ддали* [1, с. 189]; *кро^сника „ге^рска свѣ^тчы^тм*, не^згажаючи се з *другими* [1, с. 159].

Агульнаславянскія парадкавыя лічэбнікі, што адпавядаюць колькасным *тры, чатыры*, утвораны ад іменных асноў **трет-**, **четверт-**: *„на трет ча^{ст} во^сска Атылевого ... добре вѣдала* [1, с. 157]; *посла^ль тогды третью ча^{ст} во^сска своего на пу^тошэ^не грани^н иша^нски^х* [1, с. 129]; *А са^м Атыл ... постанови^л на чотыро^х мѣ^{ст}цахъ посты албо подводы, „дну в Кольне ..., другую въ Едоре мѣ^{ст}е да^лма^тскомъ, третью в Литфе, ... четвертую реки Танаи^с* [1, с. 179].

Парадкавыя лічэбнікі, якія адпавядаюць колькасным *пяць – дзевяць*, утвараюцца шляхам далучэння прыметнікавага канчатка да асновы колькаснага лічэбніка: *пустила с ему кро^в носомъ и „дусила его року чотырыста чоты^рдес того п того* [1, с. 205]; *Атыл ... „ме^р п тдес ^т шостого року вѣку своего* [1, с. 207]; *„бра^н бы^л*

Атыл *королемъ року два^дца^{мб} „смого* [1, с. 207]; до *дев тое* години на день быстра битва трывала [1, с. 113].

Паколькі ў вывучаемым тэксце для абазначэння лікаў адзінаццаць – дзевятнаццаць ужываюцца традыцыйныя ўтварэнні пры дапамозе фарманта *надцаць*, то тут маюць месца і парадкавыя лічэбнікі, утвораныя ад іх асноў пры дапамозе прыметнікавага канчатка: *Атыл ... „ме^р петна^дцатого* марца [1, с. 205]; *Та би^мва* трывала *а^{жс} до шес^тна^дцатого* дн [1, с. 209]. Па традыцыі ў іх змяняецца толькі першая частка – вынік яе ранейшай самастойнасці.

Складаныя лічэбнікі са значэннем дзiesiąткаў і соцень у старажытнасці ўтваралі парадкавыя лічэбнікі пры дапамозе суфікса *-ьн-* у другой частцы і без суфікса. Абодва гэтыя спосабы, пры перавазе бясуфікснага, ужываліся ў старабеларускай мове. Бясуфіксны спосаб утварэння характэрны вывучаемаму перакладу: *рокъ ...бы^л „* нароже^н *божого чотырыста п „дес ты^с* [1, с.187]; *пустила с ему кро^в носомъ и „дусила его року ... чотырыста чоты^рдес того п того* [1, с. 205].

У састаўных парадкавых лічэбніках у глыбокай старажытнасці скланялася кожнае слова. Часткова гэта ўласцівасць захоўвалася ў старабеларускай мове. Але тут больш шырока ўжываўся пазнейшы тып, калі склонавую форму мае толькі апошняе слова. Асноўны гэты варыянт і ў старабеларускім перакладзе: *„бра^н бы^л Атыл* *королемъ року два^дца^{мб} „смого* *которы^с бы^л „* нароже^н *божого чотырыста п^ешы^с* [1, с. 207]. Зафіксаваны ў помніку і прамежкавыя паміж старажытным і пазнейшым варыянт, калі адзін які-небудзь член словазлучэння не змяняецца: *пустила с ему кро^в носо^м и „дусила его року ... чотырыста чоты^рдес того п того* [1, с. 205]. Прамежкавы тып даволі працяглы час шырока выкарыстоўваўся ў старабеларускай пісьменнасці. Беларуская літаратурная мова гэтай формы не захавала.

Няпэўна-колькасныя лічэбнікі па семантыцы і фармальных прыкметах падзяляюцца на дзве групы: уласна няпэўна-колькасныя і лічэбнікі, якія абазначаюць прыблізныя лікі.

Да ўласна няпэўна-колькасных лічэбнікаў належаць словы, якія абазначаюць дакладна не вызначаныя, абагульнена-колькасныя паняцці. Гэтыя словы генетычна не звязаны з моўным ядром лічэбнікаў. У даследуемым перакладзе частка іх суадносіцца з прыслоўямі, а частка – з займеннікамі: *м^нхо^в скураны^х ... велми много* *мели на^д надъю* *непры теле^с* [1, с. 109]; *будучы непомалу* *засмучоны, мыслили „ томъ „ дни и ночи* [1, с. 111]; *та^к много* *крови на томъ м^бст^мцу* *битвы* *текло, и^{жс} мало* *не все поле было* *кываво* [1, с. 115]; *рым но^в велми много* *полегло* [1, с. 115]; *много „boro^нны^х м^бсть* *... зъ кгру^нту* *выверну^л и збуры^л* [1, с. 127]; *Атыл мало* *... земли фра^нц^ское* *дот „нуль* [1, с. 127]; *пра^ктыкаро^в ... на то^м часъ* *пры собе велми много* *м^бл* [1, с. 137]; *немало* *сэ^рца* *и му^{жс}ства* *если его што* *маю^м имъ „ды^сме* [1, с. 143]; *черезъ колко* *ноче^с* *видено* *комэту* *стуга* *чую* *полом* [1, с. 139]; *А пры^зва^вшы* *до себе колко „со^б* *... повед^ал* *имъ пра^вдивее* [1, с. 151]; *чере^з много* *л^бм* *в нимъ* *мешкали* [1, с. 179]. Словы *много*, *мало*, *колько*, *столько* і іншыя з гэтым жа значэннем шырока ўжываліся і ў старабеларускай мове. Увогуле гэты спосаб абазначэння неканкрэтнай колькасці захоўваецца і ў сучаснай мове.

Прыблізныя лікі ў даследуемым тэксе абазначаліся апісальна, спалучэннем канкрэтнага лічэбніка з прыназоўнікам *на*, якому ў польскім перакладзе адпавядае прыназоўнік *przez*: *Поведаю^м за пэвное и^ж *на* сто и *на*смдес ^м тисе^ч люде^с з obu сторонъ в то^с би^мве поле^сло* [1, с. 147]; *на* *тры^дцать и семь тисече^с люде^с там забито*; параўн. польск. *przez trzydzieści siedm tysięcy ludzi tam zabito* [1, с. 523]. У старабеларускіх помніках у падобных канструкцыях звычайна ўжываліся прыназоўнікі *близу, коло, около*. Такое абазначэнне прыблізных лікаў вядома і сучаснай беларускай мове ў спалучэннях з прыназоўнікамі *каля, з, над*.

У старабеларускім перакладзе для абазначэння дробавага ліку $\frac{1}{2}$ ужыты назоўнік *половица*, даволі пашыраны ў старабеларускай мове: *половицу тоє стрелы которою бы^л постреле^н ... до Рыму бы^л зъ собою зане^с* [1, с. 115]; *стрелы половицою ~ цэсара на собѣ сведе^нство далъ* [1, с. 115].

Дробавы лік абазначаецца і словазлучэннем «лічэбнік + назоўнік *часть*»: *Новина на то^с битве ... вже с *была по всемъ свѣте* розышла, на которо^с тэ^ж и на трет *ча^{ст}* во^сска Атылевого ... добре вѣдала* [1, с. 159]; *послалъ тогда третюю ча^{ст} во^сска своего на пу^стошэ^не грани^н ишпа^нски^х* [1, с. 129]. На аснове такіх словазлучэнняў склаўся сучасны спосаб абазначэння дробаў: слова *частка* звычайна апускаецца; лічнікам дробу выступае колькасны лічэбнік, а назоўнікам – парадкавы. Кожны з іх захоўвае скланенне адпаведнага лічэбніка.

Такім чынам, у старабеларускім перакладзе «Гісторыі аб Атыле» лічэбнікі выступаюць ужо як самастойная часціна мовы. У семантычным плане яны абазначаюць адцягненныя лікі, у граматычным – назіраецца спрашчэнне скланення; складаныя назвы, утвораныя па спосабу падпарадкавання, аб'ядноўваюцца ў адно слова. Але разам з тым у помніку адзначана і пэўная колькасць традыцыйных, устарэлых форм, а таксама запазычанняў з польскага перакладу.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Золтан, А. «Athila» М. Олаха в польском и белорусском переводах XVI века / А. Золтан. – Ниредьхаза, 2004. – 554 с.
2. Булыка, А.М. Гістарычная марфалогія беларускай мовы / А.М. Булыка, А.І. Жураўскі, І.І. Крамко. – Мінск : Навука і тэхніка, 1979. – 327 с.
3. Нарысы па гісторыі беларускай мовы. – Мінск : Дзярж. вучэб.-педаг. выд. М-ва асветы БССР, 1957. – 450 с.
4. Гістарычны слоўнік беларускай мовы. Вып. 16. – Мінск : Беларус. навука, 1997. – 349 с.

Satsuta I.V. The morphological specific features of the numerals in the Old Belarusian translation of "The History of Athil"

In the article the peculiarity of formation and inflection of numerals are considered in the Old Belarusian handwritten translation of the tale "The History of Athil".

In the grammatical plane simplification of declension has took place; complicated names which was made with the method of subordination and was united in one word. In the monument fixed number of traditional, antiquated forms and borrowings from Poland translation were noted.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 29.09.2009

УДК 821. 161. 3:82 – 7 (035. 3)

М.І. Яніцкі

СУЧАСНАЯ БЕЛАРУСКАЯ ПАРОДЫЯ ЯК СПОСАБ АКТУАЛІЗАЦЫІ КАТЭГОРЫІ ІНТЭРТЭКСТУАЛЬНАСЦІ

У артыкуле з пазіцый сучаснага літаратуразнаўства асэнсоўваюцца тэматычная разнастайнасць і жанравыя адметнасці сучаснай беларускай пародыі. Аўтар даследуе праблему выкарыстання парадыстаў інтэртэкстуальнасці як спосабу актуалізацыі жанру ў паэзіі.

У сучасным культурным жыцці грамадства пародыя з'яўляецца ці не самым папулярным мастацкім жанрам. Яна даўно сягнула за межы непасрэдна літаратурнага жанру, выяўляючы сябе ў розных відах мастацтва і ў розных мадыфікацыях: у тэатральных капусніках, эстрадных шоу і шматлікіх тэлевізійных праектах, накіраваных на КВЗ, «Крывое люстра», «Вялікая розніца», «Камедзі Клуб» і інш. Сучасныя мас-медыя дзякуючы вялікім магчымасцям уплыву на спажывальца, актыўна выпяцняюць пісьмовыя літаратурныя пародыі са сферы натуральных інтэлектуальных дыялогаў *пісьменнік-рэцыпіент*.

Наяўнасць якаснай вострай шматтэмнай пародыі – сведчанне паўнаважнасці літаратурнага працэсу, карэляцыі мастацкай творчасці і крытыкі. Пародыя – жанр даволі элітарны. Па сваёй інтэртэкстуальнай змястоўнасці, насычанасці іранічным пафасам яна адрасавана калі не надта спрактыкаваным і дасведчаным чытачам, то, ва ўсякім выпадку, чалавеку, які любіць і разумее мастацкае слова, чалавеку эрудыраванаму. Эстэтычная асалода, якую адчувае чытач удалай, па-сапраўднаму таленавітай літаратурнай пародыі, абавязкова ўключае ў сябе радасць пазнання, спасціжэння «тэксту ў тэксце». Пародыя па сваёй прыродзе жанр другасны. У аспекце інтэртэкстуальнасці, адной з вядучых катэгорый герменеўтыкі як навукі тлумачэння тэкстаў, парадыйны твор успрымаецца ў якасці пэўнай мастацкай рэфлексіі на ўжо існуючыя творы, якія выкарыстоўваюцца ў якасці элементаў структуры новых тэкстаў. Пры літаратуразнаўчым і лінгвістычным аналізе пародыі важна ўлічваць яшчэ адну ўласцівасць інтэртэкстуальнасці – наяўнасць у творы як мінімум двух тэкстаў, двух светапоглядаў, свядомасцяў, якія ўступаюць паміж сабой у дыялог. У адносінах да жанру пародыі мы можам сцвярджаць, што ў дыялог актыўна ўмешваецца і свядомасць, літаратурны вопыт чытача. Аўтар, уводзячы ў тэкст пародыі цытаты з тэксту арыгінала, разлічвае на тое, што яны будуць пазнання і асэнсавання чытачом і створаць ілюзію агульнай памяці аўтара і чытача, а гэта дапаможа апошняму ўспрыняць твор у адпаведнасці з аўтарскай задумай.

Найбольш часта ў беларускай літаратуры пародыя выкарыстоўваецца ў адносінах да вершаваных лірычных жанраў. Парадысты пры дапамозе самых разнастайных стылістычных і мастацка-вобразных прыёмаў, выкарыстоўваючы амаль без істотных змяненняў архітэктоніку і кампазіцыю тэкстаў-арыгіналаў, крытыкуюць як прадстаўленні ў іх эстэтычныя, палітычныя і сацыяльныя тэмы, так і светапоглядную пазіцыю пэўнага аўтара, яго зацікаўленні. Усё, што робіць аўтар пародыі, – гэта перабольшанне, пераважна ў бок зніжэння пафасу, у бок карыкатуры і травесці. Без гіпербалы і літоты немагчыма ні стварэнне пародыі, ні яе ўспрыманне. Мова гэтага іранічнага жанру наскрозь гіпербалічная, *гіпертэкстуальная*.

Шырока пашыраныя ў беларускай паэзіі пародыі, у якіх іронія скіравана на недасканаласць літаратурнай адукацыі, густу аўтараў, іх часам не абгрунтаванай

творчай амбітнасці. Так, у пародыі І. Мальца «Побач з жанчынай» сатырычны пафас твора скіраваны на недарэчнае параўнанне аўтарам, Л. Дранько-Майсюком, сваёй персону з асобай С. Ясеніна:

Прабач, прыгожая жанчына,
Што я сцішаю свой парыў.
А вось Ясенін – малайчына!
Ён так ніколі не рабіў [1, с. 126].

І. Малец удаля выкарыстоўвае прыёмы парадыйнага зніжэння пафасу тэксту-арыгінала і штучнага гіпербалізаванага параўнання асобы аўтара з вядомымі прадстаўнікамі рускай літаратурнай багемы – Пушкіным, Крыловым і Ясеніным. Нерашучасць лірычнага героя ў адносінах да прыгажуні паказваецца гратэска, на фоне нібыта спрактыкаваных паэтаў-лавеласаў: *А вось Ясенін, той быў смелы... І Пушкін не сядзеў бы дубам...*

Міхась Стрыгалёў таксама меў мастацкую неасцярожнасць адрасаваць свае палкія пачуцці не каму-небудзь, а гераіні шчырых вершаваных прызнанняў Пушкіна Анне Керн:

Блукаць па ліпавай алеі,
каб зноў сустрэць вас,
Анна Керн, –
Вы разумееце няўцерп,
з якім чакаю і хмялею... [1, с. 314].

М. Скобла, выкарыстоўваючы прыём паратэкстуальнасці, ужо ў назве пародыі «Захмялелы паэт» выявіў свае адносіны да незразумелых і неадэкватных праяўленняў пачуццяў лірычнага героя вышэйзгаданага верша. Ён наўмысна зніжае тэматыку лексікі арыгінальнага верша, набліжаючы яе да гутарковага стылю. Даводзячы да абсурду і недарэчнасці аўтарскія памкненні, парадыст дабіваецца камічнай стылізацыі першаснага тэксту, прычым ён выразна прыніжае і дыскрэдытуе стылізуемы аб'ект. На лексічным узроўні ўсе сродкі працуюць на стварэнне эфекту парадыйнага зніжэння вобразаў галоўных персанажаў: аўтара, Керн і Пушкіна – праз іх учынкi, пачуцці і мову. Выкарыстоўваючы іншастылёвыя словы і выразы відавочна фамільярнага ўжытку, накітаваў *на ветры сіберным калю, вачмі пасу, якую ён каханку меў!...* М. Скобла іранічна развівае аўтарскую думку, свядома ўступаючы з ёю ў палеміку. У пародыі адсутнічае адкрытая мараль ці нават сатыра ў адрас паэта, але гратэскавая сіла твора настолькі моцная і выразная, што вобраз лірычнага героя-аўтара паўстае перад інтэлектуальна падрыхтаваным чытачом не проста ў камічным абліччы. Парадыст крытыкуе творцу ў адсутнасці эстэтычнага густу, няўменні знайсці натуральную гармонію паміж плоцкім і рамантычным, узвышаным, паміж мінулым і рэчаіснасцю:

Паэту Пушкіну зайздросчу –
Якую ён каханку меў!
Я й сам з ахвотай, каб прыймеў,
Дзяліў бы з ёй сваю жылплошчу. [1, с. 315]

Паэты, як вядома, з'яўляюцца вялікімі аматарамі-стваральнікамі неалагізмаў. Калі новыя словы лёгка чытаюцца з пункту погляду лексічных традыцый беларускай мовы і арганічна ўпісваюцца ў яе граматычныя асновы, то такія працэс варта толькі вітаць. На жаль, неалагізмы некаторых паэтаў часта «хварэюць» на надуманасць, лінгвістычную «непазнавальнасць», а іх ужыванне абумоўлена выключна рыфмавай неабходнасцю. Вядомы паэт Алег Мінкін падзяліўся з чытачом сваімі пакутамі вершапісання: *Зноў рыфмы надакучныя Выснажваюць мяне* [1, с. 129]. Радкі –

сапраўдная знаходка для парадыста! Тут і незразумелая пазіцыя стомленага паэта, і ўжыванне дзеяслова з «празрыстым» сэнсам *выснажваюць*, што ў поўнай меры і выкарыстаў аўтар пародыі «На той жа дарозе» Г. Юрчанка. Парадыст упэўнена паказаў у творы, што валодае «зброяй» аўтара ў стварэнні сумніўных неалагізмаў, дабіўшыся такім чынам сатырычнага асмяяння згаданай словатворчасці, ці словаблудства. Адчуваецца, што ў Г. Юрчанкі працэс парадывання з'яўляецца справай захапляльнай і творчай у адрозненне ад патугаў аўтара першаснага тэксту. Бездакорная імітацыя парадыста дакладна перадае асаблівасці мастацкай манеры і творчага мыслення А. Мінкіна:

Шарэнь бяжыць падласіцай
Без спыну крок у крок.
І блазнам выкрунтасіцца
Змарэнджаны радок [1, с. 129].

Вольнае абыходжанне паэтаў з мастацкімі тропамі, сродкамі мастацкай выразнасці, таксама нярэдка выклікае парадысцкі зуд. Мастакі слова, цалкам заглыбіўшыся ў творчы працэс, часам увасабляючы сродкі паэтыкі, імкнуцца данесці да чытача іх непадзельнасць, гарманічную повязь з аўтарскім мысленнем. Гэта найперш характэрна для паэтаў апантаных, рамантычных, іншы раз занадта адарваных ад рэальнай жыцця. В. Коўтун у арыгінальнай вобразнай форме атаясамлівае лінгвістычныя працэсы з асабістымі перажываннямі: *У сінтаксісе праўды і маны Я адхварэю знакамі прыпынку* [1, с. 184]. Парадыст М. Пазнякоў угледзеў у згаданых радках ненатуральнасць, штучнасць карэляцыі шчырых чалавечых пачуццяў і незалежнага існавання мовазнаўства як навукі, а таму назваў хваробу аўтаркі першаснага тэксту *хітрай*.

Аб'ектамі лагоднага ці сатырычнага асмяяння ў пародыях нярэдка выступаюць заніжаныя ці, наадварот, завышаныя самаацэнка, амбітнасць аўтараў паэтычных твораў. Не з'яўляюцца выключэннем тут і вершы вядомых беларускіх паэтаў. Так, Ніл Гілевіч, самакрытычна, з хрысціянскіх пазіцый ацэньваючы сваё жыццё, у якім *столькі памылак зрабіў*, не выключае сумнай перспектывы, што ў *пекла... ляжа дарога* [1, с. 101]. У пародыі з выразнай іранічнай назвай «Вялікі грэшнік» (усім добра вядомыя прынцыповасць пісьменніка і яго высокая маральна-этычная патрабавальнасць да сябе і іншых) І. Малец, абвяргаючы марныя згрызоты сумлення вядомага паэта ці, можа, не верачы ў шчырасць яго думак-пачуццяў, у гіпербалічнай форме, выкарыстоўваючы прастамоўную лексіку, дасягае эфекту лжэпафасу, калі камічнае супрацьпастаўляецца сур'ёзнаму. Камічнымі выглядаюць у другасным тэксце *страшнейшыя з грахоў* паэта: *Не раз я не спаў, калі людзі ўсе спяць... А ўчора не ў той я аўтобус зайшоў*.

Залішняю самакрытычнасць выказаў у адным са сваіх вершаў яшчэ адзін адмысловы майстар мастацкага слова, арыгінальны крытык і выдатны прафесар-палеміст Алег Лойка:

Ізноў бянтэжуся, нямею,
Хаваю ад другіх тугу,
Што анічога я не ўмею,
Што анічога не магу [1, с. 198].

З жыццёвай «бездапаможнасці» і неабгрунтаванай аўтарскай пазіцыі іранізуе ў пародыі «Сакрэт поспеху» М. Скобла, выкарыстаўшы не толькі дамінуючы мастацкі прыём жанру – гіпербалу, але і дакладнае веданне літаратурных густаў і зацікаўленняў А. Лойкі. Парадыст калежанскі пацяшаецца з аўтара за яго няўменне наладзіць свой быт: *Прышыць жа гузік да сарочкі – Хоць ты студэнтку напросі* [1, с. 198]. Паступова

востры парадыйны запал твора зніжаецца, саступаючы дарогу панегірычнаму стылю – малады творца аддае належнае дасведчанаму майстру слова, вучонаму аўтарытэту:

Ды з роднай песняй заручоны,
Дальбог, не знацьму іншых бед,
Бо між паэтаў я – вучоны,
А між вучоных я – паэт! [1, с. 199].

Часта даводзіцца чуць меркаванне, быццам беларускія пародыі наогул «бяззубыя», «станоўчыя», што, на думку прыхільнікаў згаданай пазіцыі, лёгка тлумачыцца характэрнай рысай нацыянальнага менталітэту – талерантнасцю. Напэўна ж доля праўды тут і ёсць, але зусім не вызначальная, што не цяжка пацвердзіць разважанні з пункту погляду інтэртэкстуальнасці. Па-першае, не будзем забываць, што беларусам у вялікай ступені ўласцівы і такія якасці, як іронія і самаіронія, вядучыя прыёмы бурлескнага і травесційнага спосабу творчага выяўлення. І, бясспрэчна, гэтыя архетыпічныя адметнасці духоўнай і інтэлектуальнай канстытуцыі нашых землякоў, аздобленыя паэтычным талентам, на генетычным узроўні выяўляюцца ў мастацкіх творах. Па-другое, на думку вядомых даследчыкаў парадыйнага жанру М. Бахціна, В. Фрэйдэнберга, У. Новікава і інш., у сусветнай літаратуры «добрыя» пародыі стаялі ля вытокаў жанру і працягваюць дамінаваць у супрацьпастаўленні са «злымі», насмешлівымі. Па-трэцяе, дзяленне пародый на гумарыстычныя і сатырычныя надзвычай умоўнае: «гэта не антанімічныя паняцці, а дзве сутнасці, якія складана ўзаемадзейнічаюць паміж сабой» [2, с. 103].

Уяўныя думкі-трылогі Мар’яна Дуксы – *Ужо у свет выходзяць кнігі, А верш, схаваўшыся, нішу* – гіпербалізуе ў пародыі «Забаронены паэт» той жа М. Скобла. Амбітнасць паэта і яго ледзь улоўнае выхваланне напісаным, завуалюванае нібыта аб’ектыўнай немагчымасцю тварыць больш прадуктыўна, выклікае ў парадыста едкую іронію, заснаваную на пачуцці лжэспачування:

Схаваўся недзе ў зацішку,
І будзе зноў здзіўляцца свет,
Што ў Беларусі выдаў кніжку
Наш забаронены паэт [1, с. 131].

Большасць літаратурных пародый, як, дарэчы, і ўсіх іншых, напісана з прычыны лёгкага абыходжання аўтараў з такімі маральнымі і філасофска-эстэтычнымі катэгорыямі, як каханне ў яго розных праявах, разуменне чалавечага шчасця, розум і глупства, цвярозасць і п’янства, лянота і працавітасць і г.д.

Шмат у якіх пародыях сатыра скіравана на будзённасць тэматыкі арыгінальных тэкстаў, адсутнасць у іх сапраўднай мастацкай вартасці, крызіс аўтарскага паэтычнага мыслення. Так, у пародыі А. Ненадаўца «Ацанілі» аб’ектам смеху стала няздольнасць аўтаркі Г. Івановай апаэтызаваць працэс продажу кошыкаў у мястэчку: *Мы з дзядулем кашоў наплялі. Сёння я прадаю кашы У Расонах на кірмашы* [1, с. 156]. Вынікам увішняй працы дзеда з унучкай сталі не толькі заробленыя грошы, але і бацькава ацэнка, па-майстэрску агучаная аўтарам праз дасціпны каламбур: *Во, не вершы, кашы б лепш плялі!* Міжволі напрошваецца вядомае слова-вобраз з паніжанай этычна-прафесійнай ацэнкай паэта – вершаплёт.

Едка высмейвае прымітывізм мастацкай формы і зместу некаторых твораў С. Іванова ў пародыі з красамоўна-іранічнай назвай «Арол» Віктар Шніп. Увагу парадыста прыцягнулі параўнанні-штампы і іх шкалярская змястоўная напоўненасць: *я гол, як сакол; я вольны, як птушкі* [1, с. 157]. В. Шніп выкарыстаў тэкст-арыгінал як конрафактуру, г.зн. дазволіўшы ў пародыі не толькі спасылкі на няўдалыя мастацкія сродкі і вобразы, але і ўласныя выказванні завуалюванага сатырычнага характару: *Нібы*

сторублёўка, Сабою прыгож; Любіце, дзяўчаты, Душой я арол; Я здольны, як Пушкін, Я вершы пішу.

Варта адзначыць, што параўнанне як адметны мастацкі прыём у плане аўтарскага самавыяўлення найчасцей становіцца аб'ектам парадыйнага асмяяння. Апошнім часам у «лёгкай» паэзіі, асабліва ў інтымнай і песеннай лірыцы, можна заўважыць самае разнастайнае сэнсавое нагрувашчванне параўнанняў, як, напрыклад, у адным з вершаў паэта Р. Тармолы-Мірскага:

Я – твае дзверы... Пастукай
У неразумны мой лоб.
Клямкі вось дзве, а не рукі...
Час цеплыню з іх саскроб [1, с. 329].

Калі разглядаць пародыю І. Мальца («Ванна з капрызам») на гэтыя радкі ў святле тэарэтычных разважанняў А. Марозава, які прапанаваў уласную класіфікацыю даследуемых жанравых мадыфікацый, то яна, бясспрэчна, адносіцца да сатырычнай: займае «крытычную пазіцыю ў адносінах да арыгінала», «вылучаецца выразнай накіраванасцю супраць аб'екта пародыі» [2, с. 101]. Пачатак другаснага тэксту ўтрымлівае нейтральную пазіцыю ў адносінах да арыгінала, тут яшчэ не адчуваецца выразнага імкнення дыскрэдытаваць аўтара: *Я – твая ванна... Дык мыйся! Вуха круці, гэта – кран. А вось заключныя радкі пародыі, акрамя эпиграматычнага камізму, калі адбываецца грубае «зняцце масак», напоўнены здэклівай інтанацыяй; сатырык відавочна кпіць са стылю Р. Тармолы-Мірскага:*

І не круці так старанна
Ты мой падношаны кран,
Хоць я чыгунная ванна,
Як забаліць – я Раман! [1, с. 329]

У аспекце інтэртэкстуальных разважанняў заўважым, што згаданы камізм не ляжыць на паверхні, ён прыхаваны ў «трэцім вымярэнні» тэксту, і для таго каб яго здабыць, зразумець, ад чытача патрабуецца пэўная эстэтычная падрыхтоўка: гэта тонкі парадыйны камізм.

Улічваючы кан'юнктурны «густ» сучаснага чытача, парадысты нярэдка звяртаюцца да самых далікатных матываў паэтычнага светаўспрымання, выкарыстоўваюць у другасных тэкстах брутальную лексіку, а то і брыдкаслоўе. Варта заўважыць, што і самі прадстаўнікі вытанчанага мастацтва правакуюць парадыстаў, як, напрыклад, В. Стрыжак сваімі «арыгінальнымі» разважаннямі эратычнага зместу: *А грудзі пахнуць грушамі І павяззю грахоў*. Зразумела, што фантазія аўтара пародыі «Платаядны водар» А. Кудласевіча стварыла яшчэ больш смелыя «прызнанні» інтымнага характару, нахталт: *Твой водар ажно хрумстаю І п'ю яго нагбом... Бяру цябе, закусваю Грудзьмі, як каўбасой* [1, с. 315].

Як слухна заўважыў рускі даследчык літаратуры У. Новікаў, «пародыя – царства разумнага смеху» [2, с. 87]. У той жа час літаратуразнаўца папярэджвае, што жанр існуе не ў ізаляванай прасторы: ён часта падвяргаецца агрэсіі з боку аўтараў, што не ў поўнай ступені разумеюць сур'ёзнасць і значнасць пародыі, спакушаючыся на ўяўную лёгкасць у авалодванні гэтым жанрам. Вось тады мы і сустракаемся з пранікненнем у пародыю прымітыўнага *непарадыйнага камізму*, прычынай чаго можа быць як бесталаннасць парадыстаў, так і іх імкненне выклікаць смех у чытача любымі сродкамі (тупымі жартамі ці досціпамі не па прызначэнні) на радкі з арыгінальнага твора, наўмысна вырванымі з кантэксту. У такіх выпадках пародыя заўжды прайграе арыгіналу, і яе аўтар павінен памятаць, што эстэтычна падрыхтаваны чытач у дадзеным выпадку будзе смяяцца з самой пародыі, а не з першаснага тэксту: «Неабгрунтаваная парадыйная крытыка

прыводзіць да таго, што ўзнікае адваротны камічны эфект...» [2, с. 125]. З пазіцый інтэртэкстуальнасці, парадыст заўсёды рызыкуе быць дыскрэдытаваным, нясе такую ж адказнасць за мастацкую якасць сваёй прадукцыі, як і паэт.

Так, Г. Юрчанка аб'ектам пародыі абраў усяго адзін радок *І чаму не стаў я лесніком* з верша таленавітага беларускага паэта А. Пысіна. Вырваўшы фразу з кантэксту, не заглыбіўшыся ў трапяткія аўтарскія перажыванні, безумоўна, можна выкарыстаць пысінскі радок з мэтай іранічнага асмяяння: маўляў, не можаш быць паэтам, дык застаецца толькі шкадаваць аб страчанай службе лесніка. Парадыст не змог дакладна перадаць аўтарскі стыль, выявіць каштоўнасныя арыенціры А. Пысіна, а таму твор атрымаўся нецікавым і безаблічным. Яго іранічны пафас звязаны да трывіяльнай высновы: трывогі паэта марныя і дарэмныя: *А сэрца, сцяўшыся, хвалюецца, Што я паэт, а не ляснік* [1, с. 264].

У сусветнай практыцы ў сувязі з вышэйзгаданым пашыраны пародыі на пародыі, пародыі на парадыстаў, так званыя *парапародыі*. Паколькі пародыя бярэ на сябе права крытыкаваць іншыя жанры, то яна і на сябе звяртае прыдзірлівыя погляды дасціпных творцаў. На жаль, у эвалюцыі жанраў беларускай літаратуры парапародыі не сустракаюцца, а шкада, бо іх існаванне сведчыць пра наяўнасць самакрытычнасці ўнутры пародыі, пра адданасць жанру літаратуры ў цэлым.

Разнастайнасць мастацкага «аблічча» сучаснай беларускай пародыі відавочная, але хацелася б пажадаць аўтарам творчых знаходак і ўдасканалення паэтычнага майстэрства ў выкарыстанні яе жанравых і моўных магчымасцяў.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Анталогія беларускай пародыі : у 2 ч. / уклад. і прадм. А. Кудласевіча. – Мінск : Ураджай, 2001. – Ч. 1. Вершы – 415 с.
2. Новиков, В.И. Книга о пародии / В.И. Новиков – М. : Советский писатель, 1989. – 544 с.

Janicky M.I. Modern Belarussian parody as the way of actualization of intertextual category

In the article the thematic varieties and genre of the modern Belarussian parody and its role in the evolution of the word art are thought over from the position of the modern literature studies. The author searches the problem of the using of intertextuality by parodists as the way of genre actualization in poetry.

Матэрыял наступіў у рэдкалегію 11.02.2010

УДК 882.09

*М.С. Чернова***«...ЧТО СЧИТАТЬ ЗА ПРАВДУ»: В.Д. СПАСОВИЧ
И Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ О ТАК НАЗЫВАЕМОМ
«НЕЧАЕВСКОМ ДЕЛЕ»**

В статье анализируются выступления адвоката В.Д. Спасовича на политическом процессе по так называемому «нечаевскому делу» в июле 1871 г. Защитительные речи Спасовича впервые вводятся в литературоведческий обиход и исследуются в контексте историко-литературного процесса второй половины XIX в. Прослеживается взаимосвязь между оценками фигурантов данного судебного процесса Спасовичем и идеями и образами романа Ф.М. Достоевского «Бесы». Обнаруживается идейная общность адвоката и писателя не только в точках соприкосновения, но и в точках отталкивания при их оценках нравственных ориентиров революционной молодежи и ее лидеров. Доказывается опосредованное влияние фантазий романа М.Е. Салтыкова-Щедрина «История одного города» через речь Спасовича на создание образа «беса» Петра Верховенского. Вносятся уточнения в комментарии к истории создания романа Достоевского.

В.Д. Спасовича (1829–1906) еще при жизни называли «королем русской адвокатуры». Знаменитый петербургский юрист, публицист, активный участник общественной жизни России, он до конца дней сохранил связь с Беларусью, о которой говорил, подчеркивая свою к ней принадлежность: «Моя родина, моя Литва, или Белая или Черная Русь, разные разны ее называют» [1, Т. 2, с. 270]. Спасович родился в г. Речица Минской губернии (ныне Гомельская область). Русский по отцу, поляк по матери, он был воспитан в уважении к национальным традициям Северо-Западного края, которые у него ассоциировались с польской историей и культурой.

В историю юриспруденции Спасович вошел как автор лучшего по тем временам и не утратившего значения в наши дни учебника по уголовному праву (1863). Он был одним из составителей Судебных уставов 1864 г., реформировавших систему судопроизводства России. Признанием его вклада в развитие судебно-правовых отношений стало учреждение Министерством юстиции Республики Беларусь в 2003 г. приза им. В.Д. Спасовича, которым ежегодно награждается лучший юрист нашей страны.

Сегодня защитительные речи Спасовича являются предметом исследования правоведов, историков, философов. Но значительную часть его творческого наследия составляют труды по истории русской, польской и западноевропейской литературы. К тому же он был постоянным сотрудником «Вестника Европы» и одно время даже возглавлял в этом журнале отдел критики и библиографии. Не случайно его защитительные речи отличала столь характерная для русской критики публицистичность: материалы конкретных уголовных дел служили ему поводом для постановки злободневных вопросов современности.

Особую известность получили выступления Спасовича на судебном процессе по так называемому «нечаевскому делу», где он четко сформулировал проблемы, актуальность которых первыми почувствовали и обозначили в своих произведениях писатели и публицисты: идейные искания молодого поколения и опасность наметившихся в освободительном движении конца 1860 – начала 1870-х гг. экстремистских тенденций. Они предупреждали, что «водворение нового порядка любыми средствами» на деле оборачивается «освобождением гильотиной» (А.И. Герцен), реализацией угрозы «Поди! Задавлю!» (М.Е. Салтыков-Щедрин) или уголовщиной, прикрытой революционной фразой (Ф.М. Достоевский). Тревоги своих выдающихся современников в полной мере разделял Спасович. Отдав в свое время дань романтике польского освободительного

движения, он стал отрицательно относиться к любому политическому экстремизму, результат которого всегда один: реакция, ликвидирующая достигнутые в стране демократические завоевания.

Авторы примечаний к роману Ф.М. Достоевского «Бесы» рассматривают выступления Спасовича в суде над Нечаевым как один из источников информации, который использовал писатель в процессе работы над своим произведением. В данной статье предпринята первая попытка выявить взаимовлияние идей и образов романа Достоевского и социально-психологических портретов, представленных в защитительных речах Спасовича. Оно прослеживается не только в точках соприкосновения, но и в точках отталкивания при их оценках нравственных ориентиров молодежи и ее лидеров.

Демократическая беллетристика 1860-х гг. (Н.Г. Чернышевский в «Что делать?», В.А. Слепцов в «Трудных временах» и др.) создавала идеализированный образ борца за народное счастье. С другой стороны, авторы антинигилистических романов (В.В. Крестовский в «Панурговом стаде», А.Ф. Писемский во «Взбаламученном море», Н.С. Лесков в «Некуда» и, в особенности «На ножах») рисовали карикатурно-памфлетные фигуры доморощенных робеспьеров. На односторонность таких оценок революционеров не раз указывал Достоевский. А о романе Лескова (Стебницкого) «На ножах» он писал А.Н. Майкову: «Много вранья, много черт знает чего, точно на луне происходит. Нигилисты искажены до бездельничества» [2, Т. 29, кн. 1, с. 172]. Достоевский оказался прав: в жизни эти персонажи были другими...

21 ноября 1869 г. пять членов тайной организации «Народная расправа» во главе с С.Г. Нечаевым убили студента Петровской земледельческой академии И.И. Иванова. Как выяснилось на предварительном следствии, поводом к убийству стало *предположение* Нечаева, что Иванов имел намерение донести властям на своих товарищей. Однако подлинную причину преступления назвал в своих показаниях И. Прыжов: «Иванов, отказываясь слушаться Нечаева, отвечал смехом на предложение представить деньги, которые он собрал, дразнил этим Нечаева, доводя его до бешенства, и отсюда произошло убийство [3, с. 248]. Иванов, таким образом, подписал себе смертный приговор, нарушив «общие правила» организации, составленные Нечаевым. Они требовали «исключать всякие прения, имеющие отношение к революционной цели», устранять «всякие вопросы от членов к организации», а полученные от сочувствующих денежные средства полагалось передавать в распоряжение руководящему комитету тайного общества, главой которого провозгласил себя Нечаев.

1 июля 1871 г. начался суд над молодыми людьми, так или иначе связанными с «Народной расправой». При этом материалы дознания об этой организации были соединены с уголовным делом об убийстве Иванова¹. По распоряжению Министерства юстиции стенографические отчеты о слушаниях «нечаевского дела» печатались в «Правительственном вестнике» (№№ 155-206, 1871), а благодаря средствам массовой информации тех лет их содержание становилось известно не только в России, но и за рубежом. Предавая гласности материалы суда, правительство преследовало цель морально дискредитировать людей, называвших себя революционерами.

¹ Процесс по делу «О заговоре, составленном с целью ниспровержения существующего порядка управления в России», получивший известность как «нечаевское дело», проходил в Санкт-Петербургской судебной палате с 1 июля по 28 августа 1871 г. Всего к суду были привлечены, по разным источникам, от 84 до 87 человек, которых разделили по тяжести инкриминируемого обвинения на четыре разряда. По первому разряду проходили соучастники убийства Иванова А. Кузнецов, Н. Николаев, И. Прыжов, П. Успенский и еще семь человек, не имевших прямого отношения к этому преступлению. Но Нечаева среди них не было: на этот раз ему удалось избежать ареста и скрыться за границей. Перед российским судом он предстал 8 января 1873 г.

Основательная подборка извлечений из газет, представленная Салтыковым-Щедриным в статье «Так называемое «нечаевское дело» и отношение к нему русской журналистики» (сентябрь 1871 г.) дает представление о том, какой широкий общественный резонанс получил этот первый в России открытый политический процесс [4, т. 9, с. 191–224].

Спасович на этом процессе выступал в качестве адвоката А. Кузнецова, П. Ткачева, Е. Томиловой. Как и все присяжные поверенные, он старался приуменьшить долю вины своих подзащитных и вызвать сочувствие к ним членов суда и публики. Но, как подчеркнул А.Ф. Кони, заслуга Спасовича состояла в том, что ему «удалось в своей речи (в защиту Кузнецова – М.Ч.) подняться на вызываемую важностью дела высоту и охарактеризовать условия и среду, из которой выросли заговорщики» [5, с. 113]. Следует, однако, отметить, что Спасович не первым разглядел в поступках и характерах конкретных людей исторически, национально и социально обусловленное явление, которое они олицетворяли. Задолго до начала судебного процесса Достоевский задумал роман, в котором он намеревался вскрыть идеологические и этические причины появления в русской действительности Нечаева и нечаевцев. В письме к издателю «Русского вестника» М.Н. Каткову от 8 (20) октября 1870 г. он писал: «Одним из крупнейших происшествий моего рассказа будет известное в Москве убийство Нечаевым Иванова. Спешу оговориться: ни Нечаева, ни Иванова, ни обстоятельств того убийства я не знал и совсем не знаю, кроме как из газет. Да если бы и знал, не стал бы копировать» [2, Т. 29, Кн.1, с. 142].

Фабула романа, который Достоевский назвал «Бесы», была основана на реальных событиях, и живые люди служили прототипами его персонажей. Но писатель задумал это произведение как «вещь тенденциозную», в которой, «не заигрывая с молодым поколением», хотел «высказаться открыто» о значении идейных и нравственных ориентиров в жизни любого мыслящего человека.

«Русский вестник» начал печатать «Бесов» с февраля 1871 г. Готовясь к защите нечаевцев, Спасович, конечно, это произведение читал и озабоченность писателя идейными исканиями молодежи разделял. Но на вопрос о том, как уберечь ее от ложных кумиров и необдуманных поступков, он отвечал иначе, чем автор «Бесов».

В начале своего выступления Спасович напомнил присутствующим в зале суда, что именно в пору юношеского романтизма «неокрепшие умы» становятся жертвами разного рода теорий, сулящих «мир пересоздать и превратить в земной рай». Об этом сам адвокат знал не понаслышке: «Все мы были там, в социалистической стране», – признавался он [6, с. 255]. Необходимо уточнить, что «социалистической страной» Спасович называл утопические идеи, которые теоретически обосновывали возможность уничтожения мирового зла и восстановления попорченной социальной справедливости. В свое время этими идеями увлекались Герцен и Салтыков-Щедрин. Клялся посвятить свою жизнь борьбе за независимость Польши гимназист Спасович. В 1840-е гг. «страстно принял все учение» В.Г. Белинского Достоевский. Это привело его в кружок М. Петрашевского, а затем на каторгу... Поэтому Спасовича не удивляло, что «у молодого человека нашего века главное, первенствующее чувство, с которым он вступает в мир, есть чувство прекрасное, преблагородное, это чувство любви к народу, чувство демократическое, желание идти в народ, сжиться с ним» [6, с. 254].

Интересно его рассуждение о том, что приводит русских юношей в лагерь сторонников социализма. Спасович считал, что их любовь к народу выражалась, ко всему прочему, в стремлении «докапываться до корня вещей, до сокровеннейшей подкладки» всех общественных отношений. В правильное русло это стремление могло направить знание законов философии, которые раскрывают закономерность социальных изменений. Но так исторически сложилось, что мировоззренческие вопросы в российской пе-

чати открыто не обсуждались. Спасович даже намекнул, что в недалеком прошлом (он имел в виду период царствования Николая I) само занятие философией было делом небезопасным. Следует добавить, что с 1850 г. было даже запрещено ее преподавание в университетах. Как заметил Н.А. Бердяев, «судьба философии в России мучительна и трагична. Философия постоянно подвергалась гонению и была на подозрении» [7, с. 92]. Это привело к тому, что ответы на вечные вопросы не могли дать ни государство, ни религия, ни наука, ни искусство. Поэтому молодые люди явились легкой добычей философского материализма и экономических учений, объясняющих все исторические процессы «противоположностями и борьбой, с одной стороны, капитала и собственности, с другой стороны, – труда». На основании этого Спасович делает вывод, что «русский молодой человек *по необходимости* (курсив мой – М.Ч.) делается социалистом». Но, спешит добавить адвокат, «русский социализм не заключает в себе ничего вредного» [6, с. 254–255]. В связи с этим Спасович предлагал противопоставить сконструированным идеалам здравый смысл и практическую деятельность, которую следует направить на решение насущных проблем: защиту свободы слова, совершенствование образования, соблюдение законности и норм судопроизводства и т.д.

В октябре 1872 г. в подготовительных материалах к роману «Бесы» Достоевский писал: «Жертвовать собою и всем для правды – вот национальная черта поколения. Благослови его Бог и пошли ему понимание правды. Ибо весь вопрос в том и состоит, что считать за правду» [2, т. 11, с. 303]. Делая эту запись, он вкладывал свой смысл в понятие «правды», которую должна уяснить молодежь.

Выступая на судебном процессе 1871 г., Спасович открыто поставил вопрос о необходимости либерализации страны. Достоевский же считал, что ни демократические свободы, ни европейский уровень образования сами по себе не смогут защитить молодых людей от влияния тлетворных идей. Согласно его историко-философской концепции появление нечаевщины, этой уродливой формы нигилизма, было обусловлено разрывом «образованного меньшинства» с «почвой», с русскими народными началами, и ориентацией на западные ценности. Нигилизм и западничество имели, по убеждению Достоевского, единый европейский корень. Но «кто теряет свой народ и народность, тот теряет веру отечество и Бога», – заметил он. В письме к Майкову от 9 (21) октября 1870 г. Достоевский назвал это состояние «болезнью, обуявшей цивилизованных русских», которая оказалась сродни состоянию евангельских бесноватых. «Бесы вышли из русского человека и вошли в стадо свиней, то есть в Нечаевых и Серно-Соловьевичей и пр. Те потонули или потонут, а исцелившийся человек, из которого вышли бесы, сидит у ног Иисусовых», – писал он [2, т. 29, кн. 1, с. 145].

Однако надежды Достоевского на то, что обретение единственно возможного нравственного ориентира удержит молодых людей от политического экстремизма, не оправдались. В конце 70-х начале 80-х гг. XIX в. обострилось противостояние революционеров-террористов и правительства, а «взаимное пролитие крови» стало почти привычным фактом действительности. Достоевский еще раз попытался обратиться к молодежи: судьба Алеши Карамазова в романе «Братья Карамазовы» должна была подсказать, что «правда» не в ранней гибели во имя революции, а в «смирненном служении людям». События, которые пережила Россия в XX в., показали, что русский народ все не был последовательным носителем идеала Христа. И не небесной красотой, а бесовской соблазнили в итоге соотечественники Достоевского, разрушая храмы, сжигая иконы и перечеркивая собственную историю.

Но следует, однако, признать, что, несмотря на все идеологические разногласия, «почвенник» Достоевский согласился бы с либералом Спасовичем, который писал в статье «Байрон и его предшественники» (1886 г.): «Стремление к какой-то отвлеченной, неопределенной свободе, страстная влюбленность в понятие, внутри пустое, лишенное всякого со-

держания, должно сменить сознание о том, что свободе предстоит осуществиться не в воздухе, но в отношениях между людьми, отношениях, регулируемых такими условиями, которые каждое общество вырабатывает себе потом и кровью в ежедневном, направленном к тому труде» [1, т. 2, с. 149].

Газеты, освещавшие «нечаевское дело», сходились в том, что фактически центральной фигурой этого процесса был отсутствующий Нечаев. На сегодняшний день имеется обширная литература, посвященная его биографии и деятельности¹. Но до сих пор историки не пришли к однозначному ответу на вопрос: кем же был Нечаев – героем-революционером или, как признавался его литературный двойник Петр Верховенский, «мошенником»?

Спасович назвал Нечаева «искусителем» Кузнецова и людей, подобных ему. Согласно Толковому словарю В.И. Даля, слово «искуситель» входит в синонимический ряд, раскрывающий смысл понятия «бес»: «злой дух», «сатана», «искуситель», «диавол» [8, т. 2, с. 52]. Возможно, что Спасович аттестовал Нечаева «искусителем» по ассоциации с названием романа Достоевского «Бесы». Исследователи даже считают, что сравнение Нечаева с Хлестаковым было сделано адвокатом под влиянием непрерывно лгущего, «хлестаковствующего» Петруши Верховенского, каким он предстает в начале романа.

Необходимо уточнить, что, приступая к работе, Достоевский, по собственному признанию, мыслил «Бесов» как роман-памфлет, героями которого будут нигилисты и западники. А на них, считал он, надо «поазартнее и *погрубее* нападать: «нигилисты и западники требуют окончательной плети», – писал он Н.Н. Страхову 24 марта (5 апреля) 1870 г. [2, Т. 29, Кн. 1, с. 113]. Жанру романа, каким его поначалу задумал Достоевский, соответствовал образ Петра Верховенского – «мошенника» и политического честолюбца. В письме к М.Н. Каткову от 8 (20) октября 1870 г автор «Бесов» сообщал, что Петр Верховенский соответствует типу Нечаева. «Без сомнения, бесполезно выставить такого человека. Но он один не соблазнил бы меня. По-моему эти жалкие уродства не стоят литературы. К собственному моему удивлению, это лицо выходит у меня комически» [2, т. 29, кн. 1, с. 141].

Однако Спасович нарисовал образ отнюдь не мелкого беса – «игреца», «шута», «шайтана» (Даль). В его речи Нечаев вырастает в фигуру демоническую, зловещую. Его «немилосердную ложь» адвокат представил как бред наяву, как бесовское наваждение: «Он задумал ... создать себе самому легенду, сделаться мучеником и прослыть таковым на всю землю русскую, ... вранье явилось в нем, по всей вероятности, потому что в плане его действии была ложь как средство достижения известной цели» [6, с. 244].

Но в речи Спасовича Нечаев ассоциируется не с Петрушей Верховенским из первых глав «Бесов», а с другим персонажем – Угрюм-Бурчеевым, которого жители Глупова в романе Салтыкова-Щедрина «История одного города» «трепетными губами» шепотом называли «сатана».

Литературоведы в середине прошлого века отметили связь идей Нечаева с «систематическим бредом» бывшего профоса или, как он назван в романе, прохвоста², ставшего по воле случая градоначальником [9, 10]. Но Спасович обнаружил эту связь еще в 1871 г. «Ему (Угрюм-Бурчееву – М.Ч.) нет дела ни до каких результатов, – писал Салтыков-Щедрин, – потому что результаты эти выясняются не на нем ..., а на чем-то ином, с чем у него не существует никакой связи На лице его не видно никаких восторгов; напротив того, во всех чертах выступает какая-то невозмутимая уверенность,

¹ Государственные преступления в России в XIX в. – СПб., 1906. – Т.1; Нечаев и нечаевцы // Сборник документов. – М.-Л., 1931; Кантор Р.М. В погоне за Нечаевым. – Л.-М., 1925; Давыдов, Ю.Ф. Соломенная сторожка (две связки писем) – М., 1986; Лурье, Ф.М. Нечаев: создатель разрушения – М., 2001.

² «Профос» в толковании В.И. Даля – военный парашник, убирающий в лагере все нечистоты; встарь это были и военные полицейские, служители и полковые палачи. Впоследствии их стали называть прохвостами.

что все вопросы уже решены. Какие это вопросы? ... Может быть, это решенный вопрос о всеобщем истреблении...» [4, т. 8, с. 400].

Эту характеристику Угрюм-Бурчеева и описание изображенного на картине в глумовском храме сатаны, который «до того всякое естество в себе победил», что на страшные мучения «хладным и непонятливым оком взирать может», вполне мог использовать Спасович, рисуя образ Нечаева, не знавшего жалости ни к себе, ни к другим. «Этот страшный, роковой человек, где бы он ни останавливался, приносил заразу, смерть, уничтожение. Есть легенда, изображающая поветрие в виде женщины с кровавым платком. Где она появится, там люди мрут тысячами. Мне кажется, Нечаев совершенно походит на олицетворение этой моровой язвы» [6, с. 244, 246]. Реальный Нечаев безжалостно губил всех, кто так или иначе сталкивался с ним: был по его приказу убит Иванов, на разные сроки каторги и ссылки суд приговорил десятки молодых людей, причастных к «нечаевскому делу». Позже, в 1882 г., были сосланы в сибирские остроги распропагандированные Нечаевым простые солдаты – охранники Алексеевского редана Петропавловской крепости, где он отбывал наказание.

Спасович соотнес поступки Нечаева с «Катехизисом революционера». Этот манифест освобождал членов тайной организации от всех моральных запретов: «Наше дело – страшное, полное, повсеместное и беспощадное разрушение», – говорилось в нем. Соответственно, человеческую жизнь предписывалось ценить лишь как «часть общего революционного капитала, отданного в его распоряжение» [3, с. 247]. Почти дословно процитировав эти декларации, Спасович указал на то, что «Нечаев осуществлял на деле, по мере возможности, теорию катехизиса» [6, с. 249]. В Юбилейной речи 31 мая 1891 г. адвокат назовет методы борьбы Нечаева и его последователей «штатс-социализмом» и объяснит его опасность тем, что, «ставя ни во что единицы, он из них, как из глины, лепит разные формы, не считаясь с тем, что этот материал чувствует и страдает» [1, т. 9, с. 275].

Спасович представил Нечаева революционером, в личности и поступках которого соединились черты героя и злодея. Под влиянием этой оценки Достоевский решил усложнить образ Петра Верховенского. В октябре 1872 г. писатель сделал ряд набросков, из которых следует, что он хотел показать двойственность своего героя: «необыкновенный по уму человек», «обидчивость и невыдержанность характера» [2, т. 11, с. 303]. А в главе «Иван-Царевич» писатель придал ему дьявольские черты.

Авторы примечаний к роману Достоевского «Бесы» отмечали, что судебная хроника и в особенности речь Спасовича помогли писателю «дорисовать облик Верховенского, охарактеризовав его тактику «главного беса» и отношение его к товарищам по кружку» [2, т. 12, с. 265]. Однако в данном случае необходимо внести уточнение: сравнение Нечаева с сатаной, прозвучавшее в выступлении Спасовича, могло быть продиктовано образом Угрюм-Бурчеева. Поэтому правомерно сделать вывод, что благодаря речи Спасовича на окончательную характеристику Петра Верховенского оказали опосредованное влияние «фантазии» Салтыкова-Щедрина.

Нельзя не отметить, что после суда над Нечаевым, который состоялся 8 января 1873 г., отношение к нему Достоевского изменилось. Нечаев был арестован в Швейцарии в 1872 г. и выдан российским властям не как государственный преступник, а как человек, совершивший убийство. По нормам международного права на родине его могли судить только за то преступление, которое было наказуемо как в России, так и в Швейцарии, т.е. за убийство. Поэтому Нечаев пытался представить себя политическим эмигрантом, на которого не распространяются законы Российской империи. «Все формальности русского судопроизводства не имеют для меня никакого значения Рабом вашего деспота я быть перестал. Да здравствует Земский собор!» – кричал Нечаев, обращаясь к судьям. А во время выполнения обряда гражданской казни он прокричал с

эшафота: «Меня, политического преступника, сделали простым убийцей! Позор новому русскому суду, это не суд, а шулерство» [3, с. 261].

Такое поведение заставило многих забыть о совершенном Нечаевым «бессмысленном убийстве». Как заметил И.Л. Волгин, «ореол мученичества, окружавший государственных преступников, начал отбрасывать обратный свет на всю их деятельность» [11, с. 23]. Но Достоевский усмотрел в последнем слове Нечаева вовсе не акт мужества и нестигаемости, а банальную попытку избежать наказания. «... Никогда не мог представить себе, чтобы это было так несложно, так однолинейно глупо. ... Какая казенщина! <...> Ничего не мог себе представить неожиданнее. Какие восклицания, какой маленький-маленький гимназистик. «Да здравствует Земский собор, долой деспотизм!» Да неужели же он ничего не мог умнее придумать в своем положении», – писал Достоевский в черновых набросках к статье «Мечты и грезы» (1873) [2, т. 27, с. 312].

Эта запись свидетельствует о том, что для Достоевского Нечаев лишился ореола загадочности и дьявольской силы. Такие люди, как он и Петр Верховенский, ради «дела» были готовы, не задумываясь, пролить кровь. Не свою – чужую кровь. В последней рабочей тетради Достоевский еще раз подчеркнет, что ни террор, ни террористы не должны вызывать сочувствие: «Забыли, негодяи, что крепко-то не у тех, которые кровь прольют, а у тех, чью кровь прольют. Вот он – закон крови на земле [2, т. 27, с. 46]. Безусловно, автор «Преступления и наказания» и «Бесов» разделял убеждение Спасовича, что «всякие и благородные дела, совершаемые во имя блага народа, никогда не цементируются невинной, напрасно пролитой кровью» [6, с. 264].

Выступления Спасовича на процессе по «нечаевскому делу» и роман Достоевского «Бесы» прозвучали в начале 1870-х гг. предупреждением, что отказ от общечеловеческих ценностей и попытка установить нормы революционной нравственности могут превратиться в фанатизм, который подменит мораль и право. Но опасения людей, которых с полным основанием можно назвать сейсмографами русской общественной жизни, не были услышаны. Нечаевская традиция уничтожения «особо вредных» лиц прослеживается во всей последующей истории революционного движения, а в XX в. реализация идей Нечаева в государственном масштабе стоила жизни миллионам граждан России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Спасович, В.Д. Собрание сочинений: в 10 т. / В.Д. Спасович. – СПб : Бр. Рымович, 1889–1902.
2. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений : в 30 т. / Ф.М. Достоевский. – Л. : Наука, 1972–1989.
3. Ларин, А.М. Нечаев и нечаевцы / А.М. Ларин // Государственные преступления в России. XIX век. Взгляд через столетие. – Тула : Автограф, 2000. – С. 243–283.
4. Салтыков-Щедрин, М.Е. Собрания сочинений: в 20 т. / М.Е. Салтыков-Щедрин – М. : Художественная литература, 1965–1977.
5. Кони, А.Ф. Собрания сочинений: в 8 т. / А.Ф. Кони. – М. : Юридическая литература, 1966–1969. – Т. 5. – С. 110–122.
6. Спасович, В.Д. Дело о государственном преступлении, так называемое, «нечаевское». Речь в защиту Алексея Кузнецова / В.Д. Спасович // Избранные труды и речи – Тула : Автограф, 2000. – С. 241–265.
7. Бердяев, Н.А. Русская идея / Н.А. Бердяев // Вопросы философии. – 1990. – №1. – С. 77–144
8. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В.И. Даль. – М : Русский язык. Медиа, 2003.

9. Борщевский, А. Щедрин и Достоевский / А. Борщевский. – М. : Гослитиздат, 1956. – 392 с.

10. Покусаев, Е. Революционная сатира Салтыкова-Щедрина / Е. Покусаев. – М. : Гослитиздат, 1963. – 470 с.

11. Волгин, И. Последний год Достоевского / И. Волгин. – М. : Советский писатель, 1991. – 544 с.

Chernova M.S. «...What can be considered truth»: V.D. Spasovich and F.M. Dostoevsky about so-called «Nechaev's case»

In article the performances of barrister V.D. Spasovich on political process on so-called «Nechaev's case» in July 1871 are analyzed. Advocate speeches of Spasovich are entered for the first time in the history of literature and are investigated in a context of historical and literary process of the second half of XIX century. The connection between Spasovich's estimations of figurants of this case and ideas and images of the F.M.Dostoevsky's novel «Demons» is traced. The ideological community of the barrister and the writer not only in the points of contiguity, but in the points of pushing away is found out at their estimations of moral of revolutionary youth and its leaders. The mediated influence of the imaginations of M.E.Saltykov-Shedrin's novel «The History of one city» on a creation of an image demon Peter Verhovensky through Spasovich's speech is proved. Specifications are brought in the comments to the history of creation of the novel of Dostoevsky.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 4.01.2010

УДК 80 + 2

Г.В. Писарук

КОНТЕКСТНЫЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВОГО СОБЫТИЯ (на примере библейской притчи о деревьях и их царе)

Риторический анализ письменного текста – одно из развивающихся направлений современной теоретической риторики. В статье представлен анализ содержания и смысла притчи о деревьях и их царе (Библия, Ветхий Завет), органично включённой в контекст гл. 9 Книги Судей.

Исследование может быть полезно для формулирования принципов риторического анализа текстов.

Введение

В современной теоретической риторике идёт активная разработка принципов риторического анализа письменных текстов. В работах исследователей представляются различные приёмы – описание речевой ситуации, анализ составляющих потока речевого поведения, выделение коммуникативных регистров в речи коммуникантов, «разгадывание» речевых стратегий участников речевого общения, смысловой анализ ключевых понятий, представленных в содержании речевого события, и др. Нами предпринята попытка осуществить контекстный анализ конкретного речевого события, описанного в гл. 9 Книги Судей (Библия, Ветхий Завет).

Постановка проблемы

В гл. 9 Книги Судей находится притча, которую христианская традиция называет «Притчей о деревьях и их царе». Притча, один из самых древних жанров в мировой литературе, относится к литературе премудрости, реализующей стремление людей философски осмыслить мир, поставить сложные, подчас неразрешимые проблемы человеческого бытия (1, с. 291).

На рубеже классической эпохи и эллинизма притча была включена в число «прогимнасм» – упражнений, с которых начиналось обучение ритора. Эти упражнения имели цель подготовить учеников к использованию притчи как одного из средств аргументации в публичной речи. Притча и по сей день является одним из важнейших риторических средств в современной гомилетике (искусстве проповеди).

Притчу о деревьях и их царе (Суд. 9:8–15)¹ христианская традиция считает самой древней.

⁸Пошли некогда деревья помазать над собою царя и сказали маслине: царствуй над нами. ⁹Маслина сказала им: оставлю ли я тук мой, которым чествуют богов и людей и пойду ли скитаться по деревьям? ¹⁰И сказали деревья смоковнице: иди ты, царствуй над нами. ¹¹Смоковница сказала им: оставлю ли я сладость мою и хороший плод мой и пойду ли скитаться по деревьям? ¹²И сказали деревья виноградной лозе: иди ты, царствуй над нами. ¹³Виноградная лоза сказала им: оставлю ли я сок мой, который веселит богов и человек, и пойду ли скитаться по деревьям? ¹⁴Наконец сказали все деревья терновнику: иди ты, царствуй над нами. ¹⁵Терновник сказал деревьям: если вы по истине поставляете меня царём над собою, то идите, покойтесь под тенью моею; если же нет, то выйдет огонь из терновника и пожжёт кедры Ливанские.

Притча как связное сюжетное высказывание похожа на загадку, поскольку требует от читателя активного постижения смысла и должна быть разгадана, осмыслена в результате самостоятельной интеллектуально-нравственной работы человека. Прове-

¹ При цитировании сохранена орфография и пунктуация Синодального канонического издания Библии.

дём риторический анализ притчи о деревьях и их царе с целью определения её смысла, используя приём исследования контекста¹.

Контекстные основания для риторического анализа текста притчи

Абсолютное большинство библейских притчей органично вплетены в макроконтекст и не могут быть поняты, если рассматривать их как автономные “вкрапления” в текст. Известный православный публицист А. Кураев в книге “Школьное богословие” пишет о евангельских притчах, но, думается, эти слова можно отнести и к ветхозаветным: “Притчи нельзя вырывать из евангельского контекста: они задыхаются, мельчают. Впрочем, это общая судьба любой церковной святыни: последняя похожа на метерлинковскую Синюю Птицу. В своей стране она изумительно прекрасна. Но, увезённая на чужбину, разлучённая со своей страной, выцветает...” (3, с. 277).

Книга Судей, в которой находится притча о деревьях и их царе, рассказывает о том, как израильтяне, выйдя из Египта и пространствовав в пустыне сорок лет, обосновались в обетованной земле. Это было нелёгкое время в истории израильского народа.

Во-первых, вопреки указаниям Бога израильтяне уничтожили в обетованной земле коренные ханаанские племена не полностью, а только в некоторых её частях, а в других частях только усмирили. И поэтому в течение нескольких веков иудеи вынуждены были вести с ними многочисленные сражения. Во-вторых, иудеи вынуждены были воевать и с соседними языческими народами – арамеями, моавитянами, мадианитянами, аммонитянами, амаликитянами, аморреями и филистимлянами. В этих условиях, говорит Библия, когда израильтяне воевали и с внутренними врагами, и с внешними, у иудеев не было никого, кто бы продумывал общую стратегию жизни народа: после смерти Иисуса Навина, который ввёл их в обещанную Богом землю, иудеи не имели централизованного правления, они составляли конфедерацию из 12 независимых колен, которые были объединены лишь верой в единого Бога.

Говоря современным языком, это было время кризиса власти в иудейском народе.

Библия говорит, что когда израильтяне в страданиях и скорбях обращались к Богу, Он миловал их и давал им судей. Слово «судья» в Библии используется в узком и широком смысле. В узком смысле судья – это человек, разбирающий дела по закону. В широком смысле слово «судья» в Библии означает «правитель». Именно в этом значении слово употреблено в Книге Судей. В Библии говорится, что судьи лично призывались Богом и применяли свою власть в том месте и в то время, которое Он указывал: *«И воздвигал Господь судей, которые спасали их от рук грабителей их»* (Суд. 2:16). Судьи были выдвигаемы Богом, чтобы представлять Его в народе, они не имели власти царя – ни над землёй, ни над народом и не передавали своего звания по наследству (Суд. 8:22).

Время судей в истории израильского народа – это время от первого судьи Гофниила, сменившего Иисуса Навина, который ввёл израильтян в обетованную землю (примерно 1400 г. до Р.Х.), до последнего судьи Самсона, который был уже современником первого царя Самуила (примерно 1050 гг. до Р. Х.). Пока у иудеев был судья, всё было в порядке: люди поклонялись единому Богу, на земле был мир и покой; когда же судья умирал, израильтяне впадали в идолопоклонство и язычники начинали их угнетать. Деятельность нового судьи, как правило, начиналась с выступления войска на

¹ При исследовании текста использован текст Синодального канонического издания Библии – перевод с греческого на русский язык, появившийся в России в 1876 г. и предназначавшийся св. Синодом «для домашнего назидательного чтения» (2).

врагов, которые беспокоили землю. Победив, судья управлял вверенной ему частью страны до смерти.

Социально-политическое неустройство породило нравственную и общественную испорченность народа. В этой ситуации, когда Бог Сам назначал судей и они правили народом, один человек захотел сам стать даже не просто судьёй, а царём – подобно тем царям, какие есть у окружающих израильтян народов. Это был Авимелех, сын судьи Гедсона от наложницы.

Говоря современным языком, Авимелех сначала уговорил семьдесят своих братьев выдвинуть его кандидатуру в качестве руководителя народа. Библия говорит: *«Склонилось сердце их к Авимелеху; ибо говорили они: он брат наш»* (Суд. 9:3). Затем Авимелех на несправедные деньги (70 сиклей серебра из храма Ваалверифа, божества ханакеян и финикиян, нанял людей и успешно провёл рекламную кампанию среди жителей Сихема, города в 80 км от Иерусалима (Суд. 9:4).

Как только Авимелех понял, что братья свою роль выполнили – помогли ему стать царём, он убил их всех, кроме Иофама, младшего сына судьи Гедсона. После этого жители Сихема «поставили» Авимелеха царём: *«И собрались все жители Сихемские и весь дом Милло, и пошли и поставили царём Авимелеха у дуба, что близ Сихема»* (Суд. 9:6).

Притча о том, как деревья искали себе царя, рассказана жителям Сихема сразу после так называемого назначения Авимелеха царём. Притчу рассказывает единственный оставшийся в живых брат Авимелеха – Иофам.

Риторический анализ языкового поля притчи

Выбирая себе царя, деревья обращались к разным деревьям, спрашивая их желание царствовать.

Сначала деревья обратились к маслине, или оливковому дереву. Много раз в Библии подчёркивается важность маслины: в Быт. 8:11 сказано, что именно лист маслины принёс радостную весть Ною о том, что потоп закончился; в псалмах Давида маслина – это символ блаженства и благословения (Пс. 51:10; 127:3); у пророков маслина – это символ красоты, обилия и силы (Иер. 11:16; Ос. 14:1). В Израиле разводили маслины, подобно как в Беларуси выращивают картошку или рис на востоке. Маслина отказалась царствовать над деревьями.

Тогда деревья обратились с такой же просьбой к смоковнице, или фиговому дереву. Это тоже была очень уважаемая в Израиле культура. В Палестине всегда росло много смоковниц (Втор. 8:8) В 3 Цар. 4:25, Мих. 4:4; Зах. 3:10; Ин. 1:48 смоковница представлена как символ мира и благословений. Начиная с праздника Пятидесятницы смоковница приносила плоды почти весь год, а неурожай её был истинным бедствием для иудеев. Смоковница тоже отказалась царствовать над деревьями.

Деревья сделали ещё одну попытку: обратились к виноградной лозе. Виноградная лоза известна была в Ханаане с древнейших времён. Иудеи заботливо выращивали виноград, употребляли в пищу ягоды, делали вино. Виноградная лоза также отказалась быть царём деревьев.

По сути, притча открыто повествует о том, что маслина, смоковница и виноградная лоза не согласились стать царями потому, что, становясь в позицию власти, надо оставить нечто своё, привычное и удобное. Маслина сказала, что ей надо было бы оставить *«тук, которым чествуют богов и людей»*, смоковница – *«сладость и хороший плод»*, виноградная лоза – *«сок, который веселит богов и человеков»*. Кроме того, вероятно, маслина, смоковница и виноградная лоза понимали, что, став царями, им придётся «скитаться по деревьям», то есть нести ответственность за других, а руководя другими, придётся забывать о себе – своём покое, своих желаниях и устремлениях.

Итак, благородные и полезные деревья – маслина (оливковое дерево), смоковница, виноградная лоза – отказались оставить своё прирождённое место и дело и пойти царствовать над другими деревьями (*“скитаться по деревьям”*).

Иначе отреагировал на предложение деревьев терновник. Как известно, терний – это высокий кустарник с темными листьями и маленькими острыми шипами. В Библии сказано, что волчцы и тернии – это символы наказания и опустошения (Быт. 3:18; Пр. 24:31; Иов. 31:40), тернии всегда были орудием пытки (Суд. 8:7,16). Во время казни из терния был сделан венец Иисусу Христу (Мф. 27:29).

Колючий, безлиственный и, по сути, бесполезный терновник не рвался к власти и не обманывал нагло народ. Нигде не сказано, что он хотел быть царём. Он сказал: *«...если вы по истине поставляете меня царём над собою, то идите, покойтесь под тенью моею...»* (Суд. 9:15). Другими словами, терновник сказал: «Если поставляете меня царём над собою, то пусть так будет. Только я ни в коей мере меняться не буду. Каким я был, таким и останусь, а вы если хотите, то будьте рядом со мной». Терновник же настолько безлиственный, что в знойный день от него тени не бывает, но он сказал: *«Идите, покойтесь под тенью моею»*. Таким образом, терновник ответил положительно на просьбу людей, хотя он не хотел быть в позиции власти, он даже понимал, что от него будет мало пользы, но поскольку люди попросили его, ему пришлось согласиться. При этом терновник выставил условие: меняться я не буду.

Так Библия говорит нам об ответственности человека-руководителя. Притча – это греческое слово («параболэ»), которое обозначает «сравнение»: с помощью притчей на примере растительного или животного мира можно ярко проиллюстрировать сложные жизненные ситуации в обществе людей. Проведём параллель между ситуацией в притче о деревьях и их царе и жизнью людей. Отвечая на желания или требования других людей, человеку нелегко расстаться с чем-то привычным и удобным для него, с тем, что у него хорошо в жизни получается, за что любят и уважают.

Говоря современным языком, смена социальной позиции неизбежно требует осмысления новой социальной роли, что неизбежно влечёт за собой внутренние и внешние изменения в человеке. Три благородных представителя зелёного мира не захотели выйти из зоны комфорта и измениться ради людей – так и далеко не всякий человек согласится на это.

Честность терновника проявилась ещё и в том, что он предупредил израильтян: *“...если вы по истине поставляете меня царём над собою, то идите, покойтесь под тенью моею; если же нет, то выйдет огонь из терновника и пожжёт кедр Ливанские”* (Суд. 9:15). Слова *«если же нет»* (то есть «если не по истине») можно расшифровать так: если же вам просто нужен царь, лишь бы был (см. пословицу *На безрыбье и рак рыба*), то будет не просто беда, а огромное бедствие: огонь пожжёт даже кедр ливанские. Ссылка терновника на кедр ливанские неслучайна. Кедр – царь деревьев, имеет 30 м в высоту и широко раскинутые ветви. Выражение *огонь пожрёт кедр ливанские* подчёркивает силу наказания за неправильные действия.

Итак, терновник на фоне других деревьев выглядит положительно: деревья хотят царя, но никто не соглашается, а терновник согласился и даже предупредил о возможных последствиях.

Заключение

Казалось бы, главное действующее лицо притчи – терновник. Однако, во-первых, притчу библейская традиция называет не “Притчей о терновнике”, а “Притчей о деревьях и их царе”.

Во-вторых, Иофам адресует эту притчу жителям Сихема сразу после того, как он узнал, что они сами поставили царём Авимелеха. Следовательно, они, а не Авимелех,

должны сделать выводы из рассказанного: *“...он пошёл и стал на вершине горы Гаризима, и, возвысив голос свой, кричал и говорил им: послушайте меня, жители Сихема, и послушает вас Бог!”* (Суд. 9:7).

После притчи идут слова Иофама, обличающие жителей сихемских: *“Итак, смотрите, по истине ли и по правде ли вы поступили, поставив Авимелеха царём?”* (Суд. 9:16). Далее Иофан, подобно терновнику в притче, ставит жителей Сихема перед выбором: *«Если вы ныне по истине и по правде поступили с Иероваалом и домом его, то радуйтесь об Авимелехе, и он пусть радуется о вас. Если же нет, то да изыдет огонь от Авимелеха, и да пожжёт жителей Сихемских и весь дом Милло, и да изыдет огонь от жителей Сихемских и от дома Милло, и да пожжёт Авимелеха»* (Суд. 9:19–20).

Так с горы Гаризим – горы благословений для иудеев (Втор. 27:12) – из уст Иофама прозвучало предсказание большого кровопролития. В притче говорится, что огонь выйдет из терновника. Но действительность всегда ярче любой аллегории: Иофам сказал, что огня будет два – и от Авимелеха, и от жителей сихемских. То есть если назначение людьми царя не является истиной, то неизбежно взаимоуничтожение участников несправедливых действий.

Далее из девятой главы Книги Судей мы узнаём, что Авимелех царствовал над Израилем всего лишь три года (Суд. 9:22), затем *«...послал Бог злого духа между Авимелехом и между жителями Сихема, и не стали покоряться жители Сихемские Авимелеху»* (Суд. 9:23), началась война между Авимелехом и жителями Сихема, *“и много пало убитых”* (Суд. 9:40), город был разрушен Авимелехом и засыпан солью (Суд. 9:45) (археологи обнаружили развалины Сихема в начале XX века).

Последний стих главы звучит так: *“Все злодеяния жителей Сихемских обратил Бог на голову их”* (Суд. 9:57). Злодеяниями здесь назван процесс назначения людьми царя. Бог наказал жителей сихемских, и это плачевный результат самостоятельных действий людей.

Вернёмся к притче в контексте девятой главы Книги Судей. Как видим, здесь нет параллели «Авимелех – терновник».

Терновник не стремился стать царём, а Авимелех рвался к власти. Читатель не знает судьбу терновника, но узнаёт, что Авимелех был убит: *«Авимелех пришёл к башне и окружил её, и подошёл к дверям башни, чтобы сжечь её огнём. Тогда одна женщина бросила отломок жернова на голову Авимелеху, и проломила ему череп. Авимелех тотчас призвал отрока, оруженосца своего, и сказал ему: обнажи меч твой и умертви меня, чтобы не сказали обо мне: «женщина убила его». И пронзил отрок его, и он умер»* (Суд. 9:53–54). Далее: *“Так воздал Бог Авимелеху за злодеяние, которое он сделал отцу своему, убив семьдесят братьев своих”* (Суд. 9:56). Оказывается, Авимелех наказан не за то, что стал царём, и даже не за то, что он делал, будучи царём, а за то *“злодеяние, которое он сделал отцу своему, убив братьев своих”*.

Следовательно, в притче проведена параллель: «деревья, которые выбирали себе царя, – жители Сихема, назначившие (поставившие) царём Авимелеха».

Таким образом, притча о деревьях и их царе делает акцент не на несправедности терновника, а на несправедности деревьев, которые сами выбирали себе царя. Виноват не терновник, ставший царём, виноват народ, жаждущий царя.

Девятая глава Книги Судей содержит фундаментальные истины о власти. По сути, назначение Авимелеха царём было проявлением социально-политической анархии, что квалифицируется не как демократия (демократия – власть народа, проявляющаяся в ситуации выбора, а у жителей Сихема выбора не было: Авимелех не имел оппозиции), а как охлократия – власть толпы.

Урок, который преподносит современному читателю этот сюжет, включая притчу о деревьях и их царе, – это библейский взгляд на поведение людей в конкретной со-

циально-политической ситуации. Деревья сами выбрали себе царя, а люди сами поставили Авимелеха царём.

У каждого человека сегодня есть право влиять на ход событий, и он не может устраниваться от этого. Человек живёт в обществе, от которого быть свободным нельзя, поэтому каждый должен быть ответственным за свои решения как член общества. Глубинную идею притчи можно сформулировать в виде известного утверждения: «Народ имеет такого правителя, которого заслуживает».

Библия не говорит, как жители Сихема отреагировали на слова Иофама, рассказавшего притчу. Можно только предполагать, что выдуманный сюжет из жизни растительного мира как параллель между миром природы и человеческим обществом образное мышление ветхозаветного человека воспринимало как убедительный аргумент. Но, вероятно, было поздно: царь уже был поставлен.

Как видим, только исследование контекста позволяет найти смысл притчи, приведённой в качестве аргумента несправедливых действий людей, и сделать вывод о том, что древнейшая библейская притча о деревьях и их царе, находящаяся в Книге Судей, многое говорит гражданам государства, которые могут участвовать в политических выборах различного уровня и влиять на тем самым на уровень благополучия общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверинцев, С.С. Древнееврейская литература. Истоки и развитие раннехристианской литературы / С.С. Аверинцев // История всемирной литературы. – М., 1983. – Т.1
2. Библия. Синодальное каноническое издание.
3. Кураев, А. Школьное богословие / А. Кураев. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб., 2000.

Pisaruk G.V. Contextual analysis of a speech episode (on the example of a parable about trees and their king)

The rhetoric analysis of the written text is one of the developing branches of modern theoretical rhetoric research. The article gives the analysis of the contents and message of the parable about trees and their king (the Bible, Old Testament) which forms an integral part of chapter 9 in the Book of Judges.

The investigation may be useful for defining the principles of the rhetoric analysis of texts.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 28.01.2010

УДК 908,821.0:398

П.С. Романович

ТРАДИЦИИ И ОБРЯДЫ КРЕСТЬЯН МЕСТЕЧКА МОТОЛЬ КОНЦА XIX ВЕКА

Статья посвящена некоторым обрядам, традициям и праздникам крестьян полесского местечка Мотоль, их поговоркам и песням. Изучение фольклора отдельных регионов Беларуси является важным для сохранения и возрождения этнической культуры белорусов, дает возможность ознакомиться с народным мировоззрением и языком.

В восточной части полесской возвышенности Загородье протекает река Ясельда, на берегу которой раскинулась д. Мотоль (Ивановский район, Брестская область). Деревня Мотоль – это один из самобытных уголков Беларуси, который имеет более чем 500-летнюю историю.

Первое письменное упоминание о м. Мотоль относится к 1422 г. «За паном Дарком 14 человек в Мотоли...» [2, с. 579]. После распада Туровского княжества Пинская земля вошла в состав Трокского воеводства ВКЛ. В 1520 г. пинский князь Ф.И. Ярославич передает эту землю Успенской Лещинской церкви. В «Дарственной грамоте» говорилось: «...Я, князь Федор Иванович...придали есмо на церковь Божью Пречистое Богоматери в Лещи пять озер: одно озеро в селе нашем в Мотоли, на имя Мотоль, а другое озеро в Мотольской же земли на имя Жиденъ... А писал есми я, князь Федор Иванович Ярославич, есь мой лист сим своею рукою. Писал в Пинску...» [1, л. 8].

Основное занятие жителей Мотоля – это сельское хозяйство. Крестьяне имели небольшие наделы земли и часто арендовали землю у церкви или у помещика.

Королева Бона Сфорца в 1555 г. даровала местечку самоуправление. Жизнь мотольян регулировалась своей системой юридических норм. После разделов Речи Посполитой вся территория была присоединена к России. Жители м. Мотоль вошли в число государственных крестьян и платили пошлину деньгами в казну.

В XIX в. м. Мотоль являлось одним из центров ремесла, торговли и проведения ярмарок. Мотоль славился своими ремесленниками, торговцами, сапожниками, кузнецами. Хорошо было развито ткачество (ткацкий станок был почти в каждом доме), выделка кожи, строительство домов, изготовление валенок, выделка овчин. Многие мужчины нанимались к купцам на сплав леса по Ясельде, Припяти, Западному Бугу, Висле, Огинскому каналу, по Нёману. Названия улиц (Берестейская, Ново-Берестейская, Менская, Пинская) свидетельствовали о широких торговых связях м. Мотоль. Мотольские купцы добирались до Минска, Москвы, Киева, Риги, Варшавы и других городов.

Во второй половине XIX в. население м. Мотоль увеличилось. Строились торговые лавки, работало более десяти крам. Главную улицу местечка занимали владельцы больших земельных участков. По данным книги «Исповедей Мотольской церкви» (1871 г.), в Мотоле проживало 2249 жителей, а в 1905 г. – 4882 жителя [2, с. 579].

С давних времен у мотольян сохранились характерные обычаи и обряды. Зимой наиболее торжественными были Коляды. Праздновали их три дня. Перед их празднованием готовили кутью (ячневая каша с маком). Каждая хозяйка приготавливала как можно больше постных блюд. На стол клали сено, накрывали скатертью, и вся семья после молитвы садилась за стол. Первым блюдом была кутья, затем квас с грибами, рыба, сваренные груши и т.д. Сено на столе сохранялось до Крещенского сочельника. Затем его относили домашним животным.

Во время празднования Коляд в первый святой вечер под окнами домов пели песни (для девушек и парней они были разные). Хозяева выносили колядникам кто колбасу, кто сало, кто пироги. Колядные песни сохранились¹:

Шчодры вэчур, добры вэчур,
Добрым людям на здоровье.
А в полы, в полы плужок пливэ,
А за тым плужком Ілья святая
Волю водыць, а Прычыста йісты носыць.

В праздник Пасхи (Великдень) при первом возгласе священника «Христос воскрес!» на церковном погосте стреляли из небольшой мортиры, раскладывали костёр, который горел всю ночь. Для поддержания огня приносили вещи, принадлежавшие только евреям. Иногда вынимали ставни от окон, брали кое-что из домашней утвари, мебели и всё бросали в костёр. Костёр раскладывали в память того, что и стража, находившаяся при Гробе Господнем, тоже раскладывала костёр и грелась у огня. Полиция так и не смогла запретить этот обычай.

Более зажиточные мотолыне в первые три дня праздника устраивали «канун». Члены церковного братства ездили в Пинск и закупали пиво, мёд, мясо. Затем устраивали продажу всего этого в доме старейшего братчика. Играла музыка. Вырученные деньги жертвовали на церковь. Постепенно этот обычай был забыт.

Вступлению в возраст возмужалости «ходыты у паробки» придавалось большое значение. Достигший совершеннолетия парень жертвовал рубль на угощение парням, которые принимали его в свой круг. Вступление в «паробки» сопровождалось гулянием целой компании парней с песнями по местечку. С этого времени парень мог посещать «сборни» и выбирать себе невесту.

Сборни устраивались в течение всей зимы каждый вечер. Молодые девушки с прялками собирались в хате и пряли нитки. Затем в хату входила гурьба хлопцев (паробков). Прялки откладывались в сторону, и все начинали распевать песни. Летом в праздничные дни девчата и парни собирались на сборни на завалинках хат или на берегу озера. Парни приводили «музыку» (гармониста) и барабанщика, танцевали, веселились без всякого спиртного. С выпившим парнем не только не танцевали, но и не считали его настоящим кавалером.

Аграрный цикл был интересным и разнообразным. Так, на Юрье соседи по 8–10 человек на рассвете шли в поле «на юрьеву росу». Становились на колени и молились, чтобы был хороший урожай, чтобы не вымокли и побилло палетки градом. Затем на поле вместе завтракали.

На «засевки» (обычай перед посевами) старательно убирали дом, пекли пироги. Верили: если в доме чисто и хлебно, то и в поле будет так. Во время ужина приговаривали:

Роды, Божэ, на ўсякого долю,
У на діток малэнькіх,
І на людэй старэнькіх ...

Когда засевали ниву, то в последнюю борозду закапывали пучок соломы. Её конец вытягивали наверх: «Коб жыточковы було тэпло, а Боговы дэ отдохнуты було».

Празднование свадьбы обставлялось большой торжественностью и сопровождалось особенными обрядами. Свадьбы устраивались по большей части осенью и зимой после Рождества Христова. Порядок свадьбы следующий. Жених посылал к невесте сватов и, получив ее согласие, назначал свадьбу. Накануне свадьбы в доме жениха и невесты пекли коровай, для чего приглашались молодницы-родственницы. Коровай

¹ Песни и пословицы взяты из личного архива автора.

символизировал урожайность, благосостояние, богатство. Во время приготовления каравая пели свадебные песни:

Каравайныцы, мыйтэ ручкі,
Да на вышэнькі лійтэ,
Шчо б вышэнькі родылыс,
Нашы молодзі любылыс.

Испеченный каравай ставили на стол. Оригинальным являлось украшение коровая. Его убирали ветками калины, барвинком, овсом и бессмертником. При этом пели:

Ой, наш коровай вышшый,
Наш женішок ліпшый,
Вын орэ и косыть
І Господа Бога просыть...

На следующий день утром жених со своими сватами, свахами и короваем ехал в дом невесты. Коровай ставили рядом с караваем невесты. Сваты ставили на стол хлеб и водку, родные невесты клали хлеб, принесенный женихом, на покутье. Жених выпивал рюмку водки и передавал невесте, которая, пригубив, отдавала жениху. Это продолжалось до трех раз. Затем невесту уводили в клеть и одевали к венцу: на руку повязывали ручник, а ее брат расплетал ей косу, в волосы вплетали множество ярких лент. Все вставали и молились. Родители благословляли невесту словами: «Сподобы, Боже, до венца в дорогу».

От венца жених с невестой шли в разные стороны в сопровождении нескольких друзей и приглашали на свадьбу каждый своих родных и знакомых. Пригласив гостей, жених и невеста шли каждый в свой дом. Дома жениха одаривали деньгами, а затем он в сопровождении молодых девушек, одетых в намитки, шел к дому невесты. У крыльца невесты свахи пели обрядные песни. Выходил отец невесты и приглашал гостей в дом. Мать невесты выносила две бутылки: одну с водой, другую с водкой. Сначала наливала в рюмку воды, сама отпивала и подавала жениху. Жених не пил, а выливал, а налитую тещей водку выпивал. Жених становился рядом с невестой, и все стоя пели «посаг»:

Благословы, Боже, сей посаг,
Стеклоса дві риченькі,
Зойшлося два посаженькі.
Пэрший посаг, ясный місяц,
Другі посаг – ясно сонце.

«Посаг» пели долго для всех родных и соседей, каждый раз повторяя его сначала. Мать и отец невесты приглашали всех за стол, а после закуски вставали из-за стола. Свахи пели:

Ой, свату, коханчыку,
Пусты нас до танчыку,
Ножэнькі проламаты,
Суконькі показаты.

Музыка начинал играть «москаля» (плясовую). Танцевали только женщины. Четыре женщины становились по две в ряд, друг против друга, обнявши одна другую за талию, и подпрыгивали в такт музыке. Танцевали всегда с припевами:

Ой, скакала на току,
Да по білэнькому.
Выплакала чорны очы,
Да по мылэнькому.

Во время ужина одаривали невесту: ставили на стол деревянную тарелку, и гости клали туда деньги. На другой день выносили оба коровай, ставили на стол и

вокруг стола обводили молодых. Невеста прощалась с родителями и родными. Свахи пели:

Соловейко свышчэ, сад разлягае.
Дывонька плачэ, да на выз сядзе.
Прыступы, матэнько, до мэнэ блызенько,
То я поклонюся в ножкі нызенько.

Сват брал ведро воды, обносил вокруг лошадей и выливал перед ними воду. На дороге клали хлеб, через который переезжали молодые, и ехали в дом жениха. Молодых встречали отец и мать жениха с хлебом и медом. Свекровь опускала в мед мизинец и подносила к губам невесты и жениха поочередно до трех раз. Сваты и свахи пели:

Выйды, выйды, моя матэнько з хаты,
І прыймы мою дружыну до хаты...

Молодую вели в комору и завивали ей намитку. Закрывали лицо белым покрывалом и садили за стол. Затем снимали покрывало, а свекровь посылала ее за водой. Молодая брала ведро и с подружками шла к колодцу. На один колодезный столбик клала хлеб, на другой – пирог, на третий – сыр, на четвертый – монету. С ведром воды она бежала домой, а за нею гонялись сваты с кочергой. Невеста воду наливала в квашню, а оставшуюся несла в хлев для скота. В этот же день к молодой ехал «перезов» – родня навещала молодую. Приехавшие пели:

Дэ ж наша годованая,
Мылая, да коханая.
Шчо з намы пыла і йіла,
Да од нас полэтила...

На следующий (третий) день девушки, переодевшись в намитки и горсэты, шли с музыкой в дом невесты, а родня невесты шла к жениху. Этот обычай назывался «попрядухи». Свадьба заканчивалась дележом обоих королев. В течение всей свадьбы жених не снимал шапку, которая указывала на его первенствующую роль в этом празднестве. В дальнейшем в самобытной, нетронутой поэзии мотольян появляются новые элементы традиций и обрядов.

Изучение фольклора отдельных уголков и регионов Беларуси помогает осмыслить основы художественного творчества народа, присоединиться к морально-этическим ориентирам носителей традиционной культуры. Духовные ценности, которые передаются от поколения к поколению, служат самосохранению белорусского народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный архив Гродненской области. – Фонд 10. – Оп. 2. – Д. 1212.
2. Памяць: Гіст.-дакум. хроніка Іванаўскага р-на. – Мінск : БЕЛТА, 2000. – 592 с.

Romanovich P.S. Traditions and Rites of Peasants in Motol at the end of XIX c.

The article is devoted to some rites, traditions and festivals of peasants of Polesye settlement called Motol, their sayings and songs. Folklore studying of different regions of Belarus is important for the conserving and revival of ethnic culture of the Belarusians, it gives the possibility to get acquainted with people outlook and language.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 14.01.2010

УДК 070.41

П.П. Поварич

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖУРНАЛОВ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

В представленной публикации рассматриваются особенности лексики и стилистики относительно нового и мало изученного типа периодических изданий – зарубежных журналов современной культуры. Проводится анализ исторических и социокультурных процессов второй половины XX века, повлиявших на формирование журналов современной культуры, и их отражение в языке и стиле их публикаций. Раскрываются отличия новой жанровой традиции, специфики организации текста, верстки, рубрикации, особой системы информационных источников – контрибьютеров или внештатных авторов, благодаря которым журналы добились высокой популярности и завоевали широкую читательскую аудиторию в разных странах.

В качестве источников стилистики и выразительных средств журналов современной культуры предлагается рассматривать такие новые явления в социокультурной сфере второй половины прошлого столетия, как лингвофилософия постмодернизма, глобальные молодежные субкультуры, виртуальная и гонзо-журналистика, британская самиздат-пресса, конвергенция СМИ.

Анализ лексики зарубежных журналов современной культуры может быть полезен как при поиске журналистами новых возможностей творческого самовыражения языковыми средствами, так и при возможности создания издания подобного типа в Беларуси.

Журналы современной культуры как особый тип издания появились в контексте процессов культурной и социальной динамики, обусловленных тенденциями постмодернизма, глобализации, активизации молодежных субкультур второй половины XX века.

Первым журналом такого типа стал лондонский «i-D», который в 1980 году создал на самиздат-основе дизайнер Терри Джонс (Terry Jones). В скором времени журналы, концептуально освещающие развитие современной городской культуры во всех ее проявлениях – от искусства до стиля жизни представителей глобальной молодежной субкультуры и творческих профессий, широко распространились. Это всемирно известные издания: британские «Dazed & Confused», «POP», «Tank», «Nylon», американский «The Black Book»; издающиеся в нескольких странах «Vice» и «WAD» («We Are Different»); небольшие журналы, которые выпускаются в одной стране на ее языке, такие как «People» (Швеция), «Juice» (Сингапур), «Gar» (Австрия) и другие.

При наличии локально-специфических особенностей каждого из изданий (язык, целевая аудитория, тематика) журналы современной культуры сохраняют общие концептуальные характеристики, отличающие их от изданий других типов. Например, от гламурных гендерных изданий для «настоящих мужчин» или «настоящих женщин», создающих и воспроизводящих стереотипные представления о социальных ролях [5; 8; 11].

Общими концептуальными истоками журналов современной культуры являются: визуальная и нарративная эстетика постмодерна, поликультурализм пост-колониального общества, отражение субкультурного капитала молодежных групп, основных направлений и тем популярной культуры от новых музыкальных направлений и модных тенденций до политических и социальных потрясений (тэтчеризм, падение железной стены, маргинализация некоторых социальных слоев общества, иммиграция, СПИД и т.д.) [17].

Научный руководитель – Л.П. Саенкова, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой литературно-художественной критики Института журналистики Белорусского государственного университета

Эти явления предопределили и особенности изданий как журналистского продукта с новой жанровой традицией, спецификой организации текста, верстки, рубрикации, тематики фотосессий.

Новаторскими находками отличается и вербальное оформление каждого издания. Это не просто тот или иной жанр и стиль языка, в пользу которого делают выбор авторы публикаций, а именно оформление идеи каждой статьи лингвистическими средствами, отражающими суть этой идеи и присущие предмету статьи коннотации.

Подобное отношение к тексту можно определить как креативно-артистичное, где журналистское повествование выступает своеобразным предметом искусства. Эта позиция частично соответствует общему концептуальному посылу журналов, которые ориентированы не просто на описание того или иного феномена современной культуры, а на его углубленное понимание и отображение «изнутри».

Такой подход основывается на особенностях современной западной журналистики и в частности молодежной и культур-ориентированной прессы. Последняя отличается высокой индивидуализированностью стиля и созданием авторами уникального нарративного пространства, характеризующего как самого автора, так и формат издания [18, с. 51–79].

Этот подход непосредственно связан с растущей популярностью авторской журналистики во второй половине XX века и в частности с появлением гонзо-журналистики. «Гонзо» представляет собой особый жанр, сочетающий сугубо субъективный стиль повествования с неоднозначной тематикой, элементами дневниковых записей, необработанными фрагментами интервью, молодежным лексиконом, сарказмом, юмором, преувеличением. Гонзо «ставит в фокус журналиста и исследуемую информацию. Записки, обрывки других статей, снятые интервью, дословно воспроизведенные телефонные разговоры, телеграммы – все эти элементы стали частью гонзо-журналистики» [14, с. 36]. Нередко в журнальных публикациях не событие или тема создает автора, а автор создает событие.

Из стиля гонзо издания современной культуры позаимствовали тематическую ориентацию (внимание к жизни обычной молодежи, альтернативной культуре и музыке, уличной моде), использование нетрадиционных вербальных средств, сленга. С первых дней существования в этих изданиях сложилась особая система информационных источников – контрибьютеров, или внештатных авторов, которые поставляют в редакции информацию не только из разных слоев общества, но и из разных стран, точек планеты. Издатели точно уловили потребности молодежной аудитории и смогли не только удовлетворить их, а развить и разнообразить.

Например, журнал «Vice», издаваемый в 15 странах, основывает свою концепцию на стиле «классического» гонзо. Большинство материалов пишется авторами от первого лица, если это не интервью или статьи из внешних источников. Например, в номере журнала «Vice Scandinavia» для скандинавских стран («Vice Scandinavia». – 2008. – Vol. 5. – № 4), темой которого была мода, размещены статьи «Я люблю моду» (р. 30) и «Я ненавижу моду» (р. 34) с личными и весьма субъективными размышлениями авторов на тему.

С гонзо-журналистикой связан и еще один фактор, оказавший влияние на лексику и вербальную эстетику журналов современной культуры. Это развитие самиздат-прессы в Великобритании 1970 – 1980-х годов, которая в то время находила вдохновение в основном в субкультуре панка с ее неприятием определенных социальных и политических тенденций и устоев, ярким и вызывающим стилем в одежде и поведении, прямым вызовом общественному мнению. Панковские издания, к числу которых относился и ранний «i-D», отличала рваная и коллажная верстка, вручную написанные и

нарисованные заголовки, использование вырванных из тетради исписанных листов и пр. [4, с. 197–198].

Визуальное оформление и верстка журналов того времени отражали философию панк-изданий, которая проявлялась и в тексте. Глубокие мысли о социальном и политическом устройстве, моральности, самоидентичности и т.п. в «i-D magazine» соседствовали с провокационной лексикой. Это проявилось в последующем развитии журналов современной культуры, которые, постепенно отойдя от избыточной верстки и сделав выбор в пользу минималистического визуального оформления, частично сохранили вышеупомянутые особенности построения текста и оформления лексического.

Примером использования сниженной лексики служит статья о шведской рэп-исполнительнице Mapei (Мапей) в журнале «Dazed & Confused», написанная в намеренно развязном стиле с использованием «уличной» лексики («Dazed & Confused». – 2009. – Vol 2. – № 77. – Р. 48–49). Название статьи «Шведская рэпперша Мапей плюется рифмами, которые будоражат ум» («Swedish Rapper Mapei Spits Rhymes That Mess With Your Mind») задает настроение «социального вызова». Основная тема материала – трансформация личного опыта Mapei (ребенок матери-одиночки, бедность, жизнь в трущобах) в ее творчество. В заглавном абзаце автор Tim Noakes (Тим Нокс) пишет: «Mapei месит дерзкую моду Neneh Cherry, социальные отголоски Lauryn Hill и непосредственность Lil' Kim в буйный и необузданный стиль». Тон материала своеобразно отражает творчество певицы. В статье сленговые слова и выражения наподобие «укур-рок, наркоман» (crackhead) и «белая цыпа» (white chick) вплетены в размышления о том, как песни Мапей «высмеивают социальные изъяны».

В журнале «POP» нередко публикуются статьи о «публичных перебранках» в стиле XIX века на сайтах социальных сетей типа Twitter и Facebook. Так, например, в одной из них автор высказывает собственные размышления об особенностях блог-культуры, где «каждый является звездой собственного шоу» («POP». – 2009. – № 21. – Р. 81). Материал может быть рассмотрен как весьма резкая критика современных способов использования публичности в эгоистичных целях, пренебрегающих этическими нормами ради нескольких минут медийной славы. Позиция автора тем более очевидна, что статью сопровождает открытое письмо жены премьер-министра Италии Сильвио Берлускони, которая требует от мужа публичных извинений за некоторые его заявления. В данном случае письмо выступает наглядным подтверждением позиции автора, а медиа-пространство – «блогосферой высокого общества».

Пример иллюстрирует роль еще одного значительного фактора, сформировавшего вербальную эстетику журналов современной культуры – глобализацию СМИ и смежных с ней явлений конвергенции масс-медиа, развития виртуального медиа-пространства.

Результатом конвергенции СМИ стало создание крупных вещательных и медийных корпораций [1, с. 11–14]. Появление глобальных медиа привело к стандартизации вещательных и информационных форматов, а также предпочтению «hard news», или строго информационных текстов о событиях в политике и экономике, чаще всего представленных в «объективизированной» манере [6, с. 292], [9, с. 9]. Даже такая авторитетная вещательная корпорация, как БиБиСи признает предвзятость некоторых своих новостей, особенно в области политики и религии [13].

Подобный искусственно объективизированный, но не объективный способ презентации информации не мог не вызвать ответную реакцию создателей журналов современной культуры, которые, напротив, делают выбор в пользу журналистики мнений, что отражается и на способах построения материалов.

Одним из таких заслуживающих внимания приемов является активно используемая журналами модель статьи «перевернутая пирамида». В «перевернутой пирами-

де» сначала дается информативный лид-резюме, знакомящий с проблемой, а затем следует более детальное ее описание [3, с. 8 – 11]. Читатель с первых строк понимает, заинтересован ли он в теме материала, а автор получает возможность представить свое мнение, с которым читатель может соглашаться или не соглашаться. Такой подход оправдан в наиболее известных и авторитетных журналах современной культуры, как «i-D» и «The Black Book», которые стремятся создать атмосферу материала и побудить читателя к размышлениям, нежели шокировать его.

На развитие современной лексики, в том числе и рассматриваемых изданий, в значительной степени повлияло развитие сети Интернет. Виртуальное общение является сегодня, пожалуй, наиболее распространенным способом общения в развитых странах и существует в разнообразных формах от чатов до социальных сетей. Специфика интернет-общения отличается лаконичностью, словотворчеством и значительным использованием сленга, как интернет-специфического, так и привнесенного из не виртуальной реальности [15, с. 125].

Для журналов современной культуры новые коммуникационные технологии являются одной из важных тем в силу исторических и социальных причин. Например, журнал «i-D» в начале 1990-х годов посвящал большое количество материалов компьютерным играм и виртуальной реальности, которые в то время были в центре публичного дискурса. «Dazed & Confused» также постоянно освещает новинки хай-тека. Поэтому особенности интернет-общения отчасти отображаются и в лексике журналов. Так, в номере «Dazed & Confused» (2009. – Vol. 2. – № 77) статья под названием «Вниз на глубину» («In at the deep end» – Р. 112–115), повествующая об экспозиции первого в истории Венецианского биеннале павильона, посвященного интернету, наполнена выражениями из интернет-лексикона, вроде «virtual reality», «filesharing», «proxy-servers» («виртуальная реальность», «обмен файлами», «прокси серверы») и т.п. Лексика, предопределенная тематикой статьи, помогает читателю прочувствовать атмосферу павильона и затрагивает этические вопросы, касающиеся интернета. Нередко лексикон виртуального общения употребляется и в более прямолинейном варианте, например, использование аббревиатур типа «asap» (as soon as possible – как можно быстрее), «imho» (in my humble opinion – по моему скромному мнению) или замена определенных слов, особенно нецензурных, компьютерными символами типа £, \$, %, @, &.

Важным фактором, имеющим отношение к интернету и влияющим на вербальное оформление текстов рассматриваемых журналов, стал вышеупомянутый феномен блогосферы и развитие блог-журналистики. Несмотря на то, что чаще всего авторы блогов не являются профессиональными журналистами и писателями, в онлайн-дневниках нередко присутствуют весьма свежие мысли и интересные рассуждения, высказанные без использования избитых фраз и выражений. Это апеллирует к издателям рассматриваемых изданий, для которых важна оригинальность как самой идеи, так и ее лексического и стилистического оформления. Поэтому в последние несколько лет журналы все больше внимания обращают на отображение тенденций в блогосфере, посвящая статьи популярным персонажам сайтов MySpace, YouTube и т.п. Так, в журнале «POP» опубликован обширный материал о популярных блоггерах, пишущих о моде (2009. – № 21. – Р. 220–234), представленный в виде интеллигентного онлайн-дневника, с некоторыми симпатичными стилистическими и грамматическими вольностями, например, практически непереводаемым «the indiest form of fashion journalism» – «индишная форма модной журналистики».

Нарративная эстетика рассматриваемых изданий также подвержена влиянию интернет-журналистики, которую, помимо присутствия авторского мнения, отличает некоторая эпистолярность, иногда непредсказуемый юмор и в целом – новизна, что со-

ответствует ориентации на авторский стиль, который намеренно необъективизирован и косвенно поощряет читателя составить собственное мнение о прочитанном.

Помимо особенностей развития журналистики, повлиявших на оформление журналов, издания органично впитали наиболее важные тенденции популярной и молодежной культуры второй половины XX – начала XIX веков, а также тенденции в лингвистической философии (особенно постмодернизм), социальном развитии и литературе [11]. Это отразилось на особенностях лингвистики и отношении к языку в целом, характерному для журналов современной культуры. Из лингвофилософии постмодернизма журналы позаимствовали цитатность и интертекстуальность, пастишность текстов, нередко смешивающих высокие и низкие стили повествования, а также авторское словотворчество [2].

Важным явлением, повлиявшим на модификацию журналов современной культуры, стали молодежные субкультуры и их визуальная эстетика. Субкультурная эстетика прослеживается в словесных и стилистических особенностях рассматриваемых изданий, таких как использование сленга той или иной субкультуры в статьях, посвященных ее представителям: панк-рокерам, рэперам и хип-хопперам, поп-исполнителям и т.п. Так, материал о рок-исполнительнице Broody Dale (Бруди Дэйл) («i-D». – 2009. – № 302. – Р. 236) написан в жанре информационной заметки с элементами интервью. В публикации присутствуют цитаты из высказываний исполнительницы, ссылки на песни, музыкальные группы, исполнителей и события из истории рок-н-ролла.

Анализируя особенности повествования в статьях, предопределенных субкультурным контекстом, можно прийти к выводу, что мини-нарратив каждого конкретного текста создает определенный эмоциональный фон, который соответствует культурологическим коннотациям субкультуры в фокусе. Так, лексика текстов о спортивных молодежных субкультурах (скейтбординг, сноубординг и т.п.) обычно более динамична, насыщена глаголами и отглагольными формами, а текстам, например, об электронной музыке, больше присущи прилагательные. Статьи о хип-хопе характеризуются более короткими, «энергичными» предложениями, своеобразно отражающими ритмическую эстетику этого музыкального направления. В то же время тексты, имеющие отношение к панку, не брезгают сленговыми выражениями и лексикой, имеющей отношение к различным (зачастую нелицеприятным) социальным явлениям, напоминая о социальном протесте, характерном для этой субкультуры.

Для примера вернемся к заметке об исполнительнице Broody Dale и лексике, используемой автором для создания образа певицы. Материал написан сложными предложениями с большим количеством прилагательных и причастий. Каждое предложение состоит из динамичных частей с выразительными метафорами и сравнениями, добавляющими остроты стилю статьи. Например, певица «крепкая как гвозди, но со сладковатым привкусом – как леденец, оброненный в металлические опилки» – «hard as nails but with a sweet edge, like a lolly that's been dropped in the grit». Заметка представляет словесный портрет современной рок-героини.

Следует отметить, что лингвистические особенности характерны не только для текстов, посвященных какой-либо конкретной субкультуре или ее представителям, но и проникают в статьи не субкультурной тематики. Особенно когда та или иная субкультура и ассоциируемый с нею стиль жизни выходят из андеграунда, становятся все более популярными, однако, будучи на грани мейнстрима, все же еще не являются объектом массового интереса. Так, появившееся в 2006 году в Великобритании музыкальное направление нью-рэйв (new rave), основывающееся на конвергенции инди-рока, классического рэйва и техно начала 1990-х годов, положило начало новой глобальной субкультуре [12, с. 64].

Для нью-рэйва характерна яркая визуальная эстетика в одежде и в целом ориентация на стиль «ретро» начала 1990-х гг. Описание этого нового явления на страницах журналов на этапе его зарождения лингвистически соответствовало стилю журналов.

Так, в журнале «i-D» обзор музыкальных групп нового направления представлен в весьма сдержанной манере (субкультурный капитал нью-рэйва отражался в ярких иллюстрациях, сопровождавших материал («i-D». – 2006. – № 270). Однако с течением времени, когда субкультура стала популярной, превратившись в массовую молодежную моду в Европе, а позже и в Азии, стиль повествования изменился, воспроизводя на словесном уровне ее экстравагантную эстетику.

Тексты, посвященные новомодной субкультуре, отличаются большим количеством восклицательных предложений, даже некоторой избыточностью лексики, которая отсылает разбирающегося в современной культуре читателя к яркой, «кислотной» и «пиксельной» эстетике «клубных деток». Например, один из номеров журнала «POP» проникнут эстетикой новой субкультуры, в языковом аспекте, характеризующийся со словесной избыточностью, речью от первого лица и обращениями к читателю в фамильярной и ироничной манере (2007. – № 15).

Важной характеристикой любого печатного издания является верстка и визуальное оформление, которые зачастую поддерживают и дополняют лексику изданий. Рассматриваемые журналы в этом отношении, однако, нетипичны. Несмотря на очень важную, даже определяющую роль визуальной составляющей в каждом из них, оформление заголовков и верстка лишь изредка отражают содержание статей. Напротив, простота и минималистичность верстки, характерная для изданий, ставит перед журналистами и контрибьюторами непростую задачу создания энергичного и занимательного повествования, которое было бы интересно читателю без таких приемов, как витиеватый или сложный шрифт, обрамление текста и т.п. Это напрямую отражается на качестве текстов, которые удерживают читательское внимание интригующими, но не сенсационно-поверхностными заголовками, разнообразной лексикой, сочетанием различных стилей и т.п.

Итак, журналы современной культуры как тип издания имеют особенности лингвистического и стилистического оформления статей, отличающие их от изданий иных типов. Эти отличия во многом обусловлены концепцией журналов, основанной на влиянии постмодернизма и развитии глобальных молодежных субкультур и СМИ, включая глобализацию масс-медиа и распространение сети Интернет.

Лексике журналов современной культуры присущ тщательно продуманный баланс между интеллектуальным, высоко ассоциативным стилем повествования, который может быть оценен знатоками современной культуры, и языковой агрессией, употреблением сниженного молодежного сленга. Явления современной культуры описываются языком, который передает характер этих явлений, «атмосферу» событий, харизму героев материалов, а также позицию автора по тому или иному вопросу. Повествование такого типа создается при помощи авторского словотворчества, использования «стильных» слов и выражений, субкультурного сленга, цитат и интертекста. Органичное вплетение в текст характерных для современного языка словесных единиц определяет и общекультурный фон той страны, в которой издается каждый конкретный журнал, или же его основной целевой аудитории, будь то конкретная субкультура, молодежь в целом или творческая интеллигенция. Данный подход характеризует и позицию издателей журналов: отражать явления современной культуры «изнутри», ее глубинное понимание выражать средствами это (в том числе языковыми), которые наиболее ей свойственны.

Исследование зарубежных журналов современной культуры представляется весьма полезным для белорусской журналистики, особенно для молодежных изданий,

которые, используя контекст мирового культурного развития, поддерживают и популяризируют современную белорусскую культуру, говоря с молодежью на понятном ей языке. Применение опыта журналов современной культуры белорусскими СМИ может содействовать более адекватному и привлекательному для молодежи отражению тенденций культурного развития и их влияния на современную белорусскую культуру. Как с мировоззренческой, так и с визуально-эстетической точки зрения белорусской журналистике важно найти такой путь, который, не уходя в типично «желтую» журналистику, избежал бы нравоучительных и риторических интонаций.

Подобный баланс между интеллектуальным и в то же время актуальным и привлекающим читателя отражением современной культуры стал бы удачной находкой рассматриваемых в данной работе журналов. Не пренебрегая уважением к читательскому уровню интеллектуального развития, эти издания не ударяются в журналистский снобизм, и это, на наш взгляд, именно то, что могло бы эффективно дополнить спектр современной белорусской журналистики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вартанова Е.Л. К чему ведет конвергенция СМИ / Е.Л. Вартанова // Информационное общество, 1999. – Вып. 5. – С. 11–14.
2. Поварич П.П. Британские молодежные журналы современной культуры как тип издания: медиакритический аспект / П.П. Поварич, Л.П. Саенкова // Веснік БДУ. Сер. 4. Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2008. – № 3. – с. 54–58.
3. Толстик, И.А. Жанр зарубежной журналистики : учебно-методическое пособие / И.А. Толстик. – Минск, 1999.
4. Хиллер, Б. Стиль XX века / Б. Хиллер. – Москва : Слово, 2004. – 240 с.
5. Чернова, Ж.В. Медиа-репрезентации пола : российские варианты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : // <http://www.ecsocman.edu.ru/db/msg/149606.html>. Дата доступа : 30.10.2009.
6. Baran, S. Mass Communication Theory: Foundations, Ferment and Future / S. Baran, D. Davis New York : Encounter Books, 2008. – 373 p.
7. Garth, H. Linguistic philosophy : the central story / Garth L. Hallett. Albany : State University of New York Press, 2008.
8. Gauntlett, D. Media, Gender and Identity / D. Gauntlett. – London : Routledge, 2002.
9. Hudson, G. The broadcast journalism handbook / G. Hudson, S. Rowlands. – Harlow, 2007.
10. i-D magazine Online : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.i-dmagazine.com/worldvideo.htm>. Дата доступа : 05.11.2009.
11. Litosseliti, L. Gender identity and discourse analysis / L. Litosseliti, J. Sunderland. – Amsterdam : Benjamins, 2002.
12. Loh, A. New Rave: The Genre Disorder / A. Loh. – // Game Axis Unwired. – 2007. – № 49.
13. London Evening Standard Online, Yes, we are biased on religion and politics, admit BBC executives [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.thisislondon.co.uk/news/article-23371706-yes-we-are-biased-on-religion-and-politics-admit-bbc-executives.do>. Дата доступа : 05.11.2009.
14. McKeen, W. Thompson / W. McKeen, S. Hunter Boston : Twayne Publishers, 1991.
15. Ramey, C. Mass media unleashed : how Washington policymakers shortchanged the American Public / C. Ramey. – Lanham : Rowman & Littlefield, 2007.
16. The Independent Online, The Vice Squad: How 'Vice' magazine became the new teen bible [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<http://www.independent.co.uk/news/media/the-vice-squad-how-vice-magazine-became-the-new-teen-bible-876351.html>. Дата доступа : 05.11.2009.

17. Thornton, S. Club Cultures: Music, Media and Subcultural Capital / S. Thornton. – Hanover : NH : Wesleyan University Press, 1996.

18. Wells A. Mass media and society / A. Wells, A. Hakanen Ernest. New York, 1997.

***Povarich Polina* Lexical and Stylistic Features of Contemporary Culture Magazines**

The article scrutinised specific lexical and stylistic features of the relatively new and under-researched type of periodicals, contemporary culture magazines. It analyses the historical and socio-cultural processes of the second half of the 20th century, which have influenced the formation and development of this media type, in relation to the verbal peculiarities of the magazines. Characteristics of the new genre tradition are uncovered, including the specifics of textual organisation, layout, topical division, and a system of contributor, or non-staff authors. These features are viewed as those that helped the magazines to establish themselves as popular and wide-read titles throughout the globe.

Among other occurrences in the socio-cultural sphere of the 20th century, postmodern linguistic philosophy, global youth subcultures, gonzo journalism and Internet journalism, British underground punk press, and convergence of mass media are suggested to be viewed as the sources of verbal style of the magazines.

The analysis of the lexical peculiarities of contemporary culture magazines can be useful for the journalists, looking for new opportunities of self-expression by linguistic means, as well as for an attempt of creating a publication of similar kind in Belarus.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 24.04.2009

УДК 37:0018

С.Н. Северин

ПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ: ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ

В статье раскрывается специфика социально-гуманитарного типа научного познания, аспекты трансформации парадигмы педагогического исследования в контексте постнеклассической научной рациональности, содержание субъективно-иррационального компонента педагогической парадигмы, эвристический потенциал иррациональных средств в гуманитарном научном исследовании, конкретизируется сущность аксиологического компонента парадигмы прикладного педагогического исследования, определяются содержательные элементы ценностного сознания педагога-исследователя как фактора интеграции рационально-логического и субъективно-иррационального аспектов в научно-педагогическом познании.

Введение

Специфика видов научной деятельности и, как следствие, дифференциация наук (естественные, технические, гуманитарные) обусловлена особенностями проблематики, предметов, методов, парадигм исследования.

Существуют концепции, отрицающие специфику гуманитарных наук. В частности, логические позитивисты абсолютизируют естественнонаучный идеал, нормы естественнонаучной методологии, отрицают философскую, мировоззренческую, любую ценностную проблематику как вненаучную.

На современном этапе гуманитарное научное знание уже не рассматривается как «несовершенное» по сравнению с естественно-научным. Более того, специфические черты методологии социально-гуманитарных наук становятся образцами для технических дисциплин (*рефлексивность, ретроспективность, аксиологичность, прогностичность*) и оказывают существенное влияние на естественно-научную методологию, а доля и значимость технических, гуманитарных наук, междисциплинарных (*«гибридных»*) социально-гуманитарных научных исследований постоянно увеличивается.

Научная парадигма как система методологических, теоретических схем, эталонов, норм, аксиологических установок решения научных проблем в определенном социокультурном контексте не может быть неизменной. Анализ современных научных тенденций, результатов исследований в области логики и методологии науки, общей и нормативной методологии педагогики позволяет выделить аспекты трансформации парадигмы педагогического исследования.

Специфика социально-гуманитарного типа научного познания

Как отмечают специалисты, на современном этапе развития научного знания основными задачами методологии науки являются: а) определение *специфики* естественных, технических и социально-гуманитарных наук, различающихся своими предметами, парадигмами, принципами и методами исследования; б) выявление границ интеграции, взаимовлияния, *спектра связей* между естественными, техническими и гуманитарными видами научной деятельности, которые признаются равноценными [14].

С позиции Л.А. Микешиной, существует два типа когнитивных практик: «первый – по образу и подобию естественных, «строгих» наук, реализует варианты гносеологических и логико-методологических практик; второй берет за образцы гуманитар-

ные и художественные формы мышления, все богатство практик экзистенциально-антропологической традиции... В новом веке, наряду с дальнейшим развитием обоих типов практик, будет решаться и проблема их соотнесения, взаимопроникновения и, возможно, синтеза» [11, с. 51].

Специалисты в области методологии гуманитарного познания: М.М. Бахтин, Е.В. Бережнова, В.В. Краевский, Э.С. Маркарян, Л.А. Микешина, В.Н. Порус, В.М. Розин, В.И. Слободчиков, В.С. Степин, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин и др. – указывают на специфику естественно-научной и гуманитарной научных парадигм. Э.Г. Юдин подчеркивал, что «одной из кардинальных методологических проблем... является определение специфики гуманитарного познания в сравнении с естественно-научным. Эта специфика определяется, в частности, фактом непосредственного участия в гуманитарном познании ценностных ориентаций исследователя...» [19, с. 65].

Проблема определения специфики социально-гуманитарного познания, как отмечает Л.А. Микешина, приобретает все большую значимость в современной методологии и философии науки, особенно в связи с поиском новых методов познания общества, а также введения **«человеческого измерения»** в научную деятельность. В целом для современной науки наряду с систематизацией научного знания, полипарадигмальностью, стремлением к междисциплинарному синтезу, рефлексией характерна новая тенденция – **гуманизация науки, гуманитаризация и аксиологизация научного знания** [9].

Маркарян Э.С. подчеркивает, что «ни одна область научного знания, в том числе и область наук о природе, не может существовать без определенных ценностных ориентиров, уже хотя бы потому, что система ценностей есть универсальный стимулирующий и направляющий действия людей механизм... Системы ценностей органически присущи самой структуре научного исследования» [8, с. 84].

Социально-гуманитарное познание является частным видом научного познания, подчиняется его общим закономерностям и критериям. Однако объективное познание социокультурной действительности и «мира человека» является сложным специфическим процессом, требующим от исследователя **методологической культуры гуманитарного типа**, соблюдения специфических методологических норм.

В чем специфика социально-гуманитарного типа научного познания?

Объектами гуманитарных наук являются духовные и культурные феномены, связанные с человеком и обществом (в частности, объектом педагогики является образование). Как отмечает Л.А. Микешина, «важнейшей особенностью объекта социально-гуманитарного познания является включенность в него сознания субъекта как существенного компонента исследуемой социальной реальности и «мира человека». Так, язык, нравственность, музыка являются объектами лингвистики, этики, языкознания, которые предполагают человека – говорящего, поступающего, творящего, слушающего... Существенно и то, что исследование объекта в этом случае осуществляется всегда с определенных **ценностных позиций, установок и интересов**. Отсюда следует, что необходимо показать специфику не только объекта, но и субъекта социально-гуманитарного познания» [9, с. 95]. Еще одна особенность социально-гуманитарного познания: в общественных науках цель субъекта – получить объективно истинное знание, с помощью которого можно не только объяснить, но и изменить те или иные общественные структуры и отношения [9].

Объекты изучения гуманитарных наук (человек, культурные феномены, социальные процессы) имеют высокий уровень сложности, а количество факторов, определяющих вектор и динамику их развития, значительно. Человек как объект познания с философско-мировоззренческой точки зрения есть существо безмерное, которое в принципе невозможно окончательно познать и выразить «общей формулой». С психологической точки зрения, человек – существо многомерное, имеющее множество форм

проявлений субъективной реальности (В.И. Слободчиков). В этой связи объектный подход к человеку не может выступать методологической основой изучения субъектности человека, его индивидуальности, духовного мира. Одним из доминирующих способов познания в гуманитарном исследовании является понимание, основывающееся на **диалоге субъекта и объекта познания** [15]. Раскрывая специфику методологии гуманитарного познания, М.М. Бахтин отмечал: «Точные науки – это монологическая форма знания: интеллект созерцает *вещь* и высказывается о ней. Здесь только один субъект – познающий (созерцающий) и говорящий (высказывающийся). Ему противостоит только *безгласная вещь*. Любой объект знания (в том числе человек) может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание может быть только диалогическим» [1, с. 363]. **Понимание** как соотнесение текста с другими текстами и переосмысление в новом контексте, **событийность**, **оценка** как необходимые моменты **диалогического познания**, с позиции М.М. Бахтина, есть сущностные признаки гуманитарного исследования.

На основе анализа образцов гуманитарного исследования В.М. Розин отмечает ряд существенных особенностей социально-гуманитарного научного познания:

- Процедуры **проектирования, моделирования, прогнозирования в гуманитарном исследовании** имеют свою специфику. К данным объектам неправомерно подходить с позиций технического проектирования и использования, например, создать на основе научных знаний человека или общество с заданными характеристиками. **В определенной степени постановка такой задачи правомерна относительно «специалиста», включенного в производственные отношения.** Ученого-гуманитария интересуют другие аспекты применения научных знаний, «...а именно те, что позволяют **понять** другого человека (человека иной культуры, личность ученого, художника, политика), **объяснить** определенный культурный или духовный феномен (без установки на его улучшение или перевоссоздание), **внести новый смысл** в определенную область культуры либо деятельности (задать новый культурный процесс или повлиять на существующий)» [14, с. 162].

- **Ценностные отношения предваряют и пронизывают познание в гуманитарной сфере.** Исследователь-гуманитарий исходя из ценностных предпочтений представляет изучаемый объект в определенном ракурсе. «В этом плане объективность гуманитарного научного познания неотделима от исследовательских ценностных ориентаций, с позиции которых объект выделен в целях изучения и теоретически описан. Выработывая к объекту определенное отношение, считая, что объект обладает гуманитарной природой (его можно понять или объяснить, на него можно как-то повлиять, его можно даже преобразовать – в последнем случае гуманитарное познание сближается с естественно-научным), исследователь в гуманитарной науке выделяет соответствующую проблематику, а также задачи и описывает объект. В случае предполагаемого преобразования объекта в нем выделяются процессы и механизмы, которые могут быть организованы практически, в случае влияния на него – различные отношения (реализуемые на практике лишь частично), в случае объяснения и понимания – знания и модели, используемые самим исследователем» [14, с. 164]. Это объясняет наличие нескольких несовпадающих гуманитарных теорий относительно одной и той же предметной области явлений: один исследователь стремится объяснить культурные явления, другой – внести в них новый смысл, третий – преобразовать в соответствии со своими идеалами.

- **Гуманитарный объект и собственно гуманитарное знание имеют рефлексивную природу:** ученый-гуманитарий осуществляет рефлекссию культурных (научных) текстов (художественного произведения, научного трактата, поведения отдельно-

го человека или социальной группы), и гуманитарное знание, полученное исследователем, в дальнейшем также подвергается рефлексии.

- **Объект гуманитарного исследования является «жизненным», «активным» в отношении познающего субъекта.** Для гуманитарного познания характерно прямое или косвенное взаимовлияние, взаимоотношение субъекта и объекта исследования: культурный феномен, выступая объектом гуманитарного исследования, оказывает влияние на ценностное сознание, мировоззрение исследователя. С другой стороны, исследователь не только объясняет культурный феномен, но и оценивает, наполняет собственным смыслом, преобразует в соответствии с идеалами, культурными образцами.

- Гуманитарное познание (как и естественно-научное) осуществляется в рамках **научной парадигмы**, реализуется на эмпирическом («явление») и теоретическом («сущность») уровнях, предполагает создание разноуровневых идеальных объектов, **следование особым правилам (методологии) гуманитарного мышления.**

Генезис парадигмы педагогического исследования

В современной философии науки парадигма – это система теоретических, методологических стандартов, аксиологических установок, принятых в качестве образца, схемы, эталона решения научных задач. В этой связи В.В Краевский отмечает, что все трактовки понятия парадигмы в общей методологии науки объединяет то, что оно относится не к объекту науки, а к самой научной деятельности: парадигма – модель научной деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев [6]. Научное проектирование личностно ориентированных моделей образования (развитие человека как самоцель и ценность образования; воспитанник как самоценность, как субъект познания, творчества, жизненного и профессионального самоопределения, рефлексии, развития; моделирование образовательного пространства, направленного на развитие интеллектуальных, креативных, общих и специальных способностей) продуктивно реализуется в контексте существующей парадигмы педагогики. Меняется не модель научного исследования, не парадигма педагогики, а модель образования. Остаются константными и методологические характеристики педагогического исследования (проблема, тема, актуальность, объект, предмет, цель, задачи исследования, гипотеза, теоретическая и практическая значимость). Педагогика как наука, объектом которой является образование, и собственно образование – разные реальности. Научно-исследовательская и практико-образовательная деятельности имеют специфику, отличаются по целям, средствам и результатам. С позиции В.В. Краевского, смены парадигмы педагогической науки в том смысле, в каком она понимается в современной методологии науки, т.е. как модели научной деятельности, не происходит. Меняется не модель науки, не парадигма педагогики, а модель практической образовательной деятельности, модель образования [6].

Парадигма науки вообще, педагогической науки, в частности, не может быть неизменной. Анализ современных исследований в области общей и нормативной методологии педагогики позволяет выделить векторы возможного преобразования парадигмы педагогической науки:

1. Включение в методологическое обеспечение педагогических исследований таких методологических подходов, как феноменологический, герменевтический, культурологический, аксиологический, антропологический, субъектно-деятельностный, наиболее адекватных природе гуманитарного познания, а также гуманитарных средств познания (герменевтические методы). Например, герменевтическим методом является метод **ретроспективного анализа опыта ученичества**, основанный на рефлексии, переосмыслении студентами своего опыта школьной жизни и его интерпретации, субъек-

тивной оценке в творческом эссе «Идеальный учитель» (А.В. Торхова). При выделении соответствующих критериальных признаков (стиль, оригинальность, многосторонность и др.) метод ретроспективного анализа опыта ученичества может дать исследователю важную диагностическую информацию о будущих специалистах (уровне развития, типе мышления, ценностных ориентациях, допрофессиональном опыте и отношении к профессии), что является одним из источников конструирования их индивидуальных образовательных траекторий в вузе, а также формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности.

2. Трансформация логики научно-педагогического познания. Исследование сложных гуманитарных объектов осуществляется на этапе **описания** (раскрыть то, что есть гуманитарный объект на эмпирическом и теоретическом уровнях; «знание о сущем»), на этапе **оценки** (сопоставить культурный феномен с существующими ценностями, идеалами), на этапе **норм** (определить, каким он должен быть и как его преобразовать, с помощью каких средств в соответствии с идеалом, теоретической моделью; «знание о должном»). В современной нормативной методологии педагогики научно обоснована и доказана (Е.В. Бережнова) необходимость трансформации логики педагогического исследования как гуманитарного (конструирование наряду с **эмпирической, теоретической** («что есть объект исследования») и **нормативной** («каким должен быть исследуемый объект») моделями **аксиологической** модели, включающей оценку теоретического представления об изучаемом гуманитарном объекте с позиции гуманитарных ценностей [2]. Если результатом исследования является авторская методика обучения (технология), продуктивность которой качественно и статистически доказана, однако следствием методики являются «перегрузка» школьников, то оценка такого методического продукта позволяет заключить, что разработанные теоретическая модель и/или нормативная модель, проект не соответствуют гуманитарным ценностям. Включение аксиологической составляющей, по мнению В.В. Краевского, обеспечило развитие **рационально-логической схемы (парадигмы) педагогического исследования, которая приобрела субъективно-личностный аспект** [6]. Произошел так называемый «сдвиг парадигмы», т.е. развитие модели, схемы педагогического исследования. Ценности являются неотъемлемым атрибутом любой деятельности, включая и научную деятельность. Гуманитарное исследование наряду с жесткими методологическими нормами, логико-когнитивными алгоритмами и средствами интегрирует в себя **ценностное отношение ученого к изучаемой действительности**, что оказывает существенное влияние на этапах **проектирования, осуществления, методологической рефлексии**. Однако, как справедливо отмечает Э.С. Маркарян, «в самой структуре научного исследования имеются достаточно автономные участки, не подверженные воздействию ценностных ориентаций. Проникновение последних в эти участки грозило бы разрушением самого феномена научности, нарушением некоторых непереносимых требований, которые к нему предъявляются. И именно к числу подобных участков структуры научного исследования относится выработка критериев выделения самого класса объектов, изучаемых той или иной наукой» [8, с. 84].

Содержание и специфика субъективно-иррациональный компонент парадигмы педагогического исследования

С нашей точки зрения, методологии гуманитарных наук необходимо определить: во-первых, **методологические компоненты-инварианты (рационально-логические компоненты) парадигмы гуманитарного исследования**, не подверженные влиянию ценностных ориентаций исследователя; во-вторых, **содержание и эвристический потенциал субъективно-иррационального компонента, адекватного**

природе гуманитарного познания, а также связь данного компонента с рационально-логическим компонентом.

На каких этапах и в чем конкретно проявляется субъективно-иррациональный компонент педагогического исследования?

- Ориентир на тот или иной **идеал научности** (естественнонаучный, гуманитарный, технологический). С нашей точки зрения, в научно-педагогическом сообществе доминируют сциентистские установки, абсолютизируется естественнонаучная парадигма, стиль и методы исследования. Фактически не учитывается специфика объектов социально-гуманитарного познания, особенности гуманитарной научной парадигмы. Сциентистские установки выражаются в искусственном применении математических методов, логической и математической символики. В исследованиях «сциентистского типа» человек рассматривается с позиции объектного подхода, человеческая природа трактуется механистически; многофакторный, нелинейный, открытый процесс человеческого развития исследуется в рамках жесткой схемы линейного детерминизма. Предпринимаются попытки выразить «математическими формулами» такие характеристики субъективной реальности, как воля, ценностные ориентации, отношения, мотивы, «выразить в баллах» силу эмоциональных реакций участников эксперимента, эмоциональные состояния, устойчивость и действенность человеческих мотивов. Указанные характеристики неповторимы, индивидуальны и проявляются в разной степени в зависимости от контекста жизненной ситуации и ряда объективных и субъективных факторов. Иногда соискатели **абсолютизируют значение формально-логических средств в научном познании, иллюзорно полагая, что формально-логическая схема («формула») гарантирует истинность вывода, качество (культуру) мышления, решение конкретных мыслительных задач.** Как отмечает Ю.А. Петров, в подавляющем большинстве случаев в мышлении применяются не формальные правила (опирающиеся только на форму понятий и суждений), а содержательные правила (неформальные, учитывающие содержание понятий и суждений) [12]. В гуманитарном (педагогическом) исследовании особое внимание необходимо обратить на целесообразность и корректность использования математических и статистических методов и, соответственно интерпретацию результатов, полученных с помощью данных методов. Например, если педагог-исследователь использует для статистической обработки результатов экспериментальной работы коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена, то необходимо знать, что с помощью данного коэффициента можно выявить **корреляционные связи между признаками**, которые не могут рассматриваться как свидетельство **причинно-следственной связи**, ибо они свидетельствуют лишь о том, что изменениям одного признака, как правило, сопутствуют определенные изменения другого. Но находится ли причина изменений в одном из признаков или она оказывается за пределами исследуемой пары признаков, нам неизвестно (Е.В. Сидоренко).

- Выбор **проблемы исследования**. Первоначально соискатель определяет границы «проблемного поля» исследования («горизонты научного знания и незнания»). Далее на основе методологической рефлексии идентифицирует и конкретизирует проблему своего исследования, что предполагает предварительное теоретическое обоснование **собственной исследовательской позиции** применительно к исследуемой области.

- Определение **предмета исследования**. С позиции Ф.А. Кузина, *предмет исследования – это всё то, что находится в границах объекта исследования в определённом аспекте рассмотрения*. Краевский В.В. подчеркивает: *объект объективен, а предмет субъективен*. Предмет исследования есть определенный ракурс, «проекция», аспект изучения объекта, обуславливающий вектор и границы научного поиска («предмет – объект как...»).

- **Выбор философской концепции**, обще- и частнонаучных подходов и др. научных источников разработки концептуальной схемы исследования (теоретической модели объекта исследования); **полифоничность, разновекторность подходов и концептуальных схем исследования**. На современную методологию гуманитарного познания оказывают существенное влияние принципы постмодернизма. В основе постмодернизма – критика гиперрационализма, отказ от монизма, принципиальное признание полипарадигмальности, плюрализм мировоззренческих стилей, позиций, концептуальных схем, их диалог, отношения дополнительности, одновременность вместо или наряду с оппозицией; «герменевтический круг» (круговая структура понимания). Микешина Л.А. считает, что именно эти принципы постмодернизма являются наиболее методологически продуктивными [11]. Однако полипарадигмальность, плюрализм методологических подходов, вариативность исследовательского инструментария не означают **«методологический анархизм»**, а предполагают высокий уровень методологической компетентности, методологической культуры в целом.

- **Определение цели исследования**. Цель научного исследования субъективна, так как включает в себя элемент критического отношения к действительности [5]. Вместе с тем большинство педагогических исследований в той или иной степени выполняет научно-теоретическую и нормативную функции, что должно найти отражение в формулировке цели (**методологическая инварианта цели**). Конструктивно-техническая (нормативная) функция в частности прикладного педагогического исследования заключается в разработке **вариативного методического обеспечения** (принципы, методы, приемы, формы, технологии, методика) развития определенной целевой группы. **Выбор возможного вектора развития**, как отмечает Г.А. Цукерман, – **вопрос сугубо ценностный** и не выверяется в научных категориях истинности-ложности. Аксиологические предпочтения исследователя определяют и специфику ценностно-целевых приоритетов опытно-экспериментальной работы.

- **Специфика персонального стиля исследования**. Персональный интеллектуальный стиль – это индивидуальный стиль постановки и решения научной проблемы (адаптивный, эвристический, исследовательский, инновационный, смыслопорождающий (М.А. Холодная); стимульно-продуктивный, эвристический, креативный уровни интеллектуальной деятельности (Д.Б. Богоявленская) [17]. Предполагаем, что формирование вариативного интеллектуально-стилевого репертуара, персонального стиля ученого как компонента его методологической культуры значительно повышает эвристический потенциал исследования, является необходимым условием качества и эффективности решения научной проблемы приращения научного знания.

- **Использование индивидуально-вариативных иррациональных средств в научном познании («Все ли логичное научно, все ли научное логично?»)**. Традиционно в науке «иррациональное» противопоставлялось разумному, целесообразному, обоснованному. В контексте постнеклассической научной рациональности «ценностное», «иррациональное» уже не рассматривается как «ненаучное». «Иррациональное лишается своей отрицательной оценки, оно понимается как интуитивные, схватываемые фантазией, чувством, неосознаваемые грани самого разума. Иррациональное предстает как новое, еще неотрефлексированное, допонятийное, не принявшее логически определенные формы знание. Оно еще проблематично, необоснованно, но уже присутствует как творческий компонент познавательной деятельности» [10, с. 18].

Как отмечает А.Ф. Закирова, иррациональные, художественно-образные средства, «вторгающиеся» в педагогическое исследование (метафоры, сравнения, аллегории и др.) выполняют в творческом процессе активную эвристическую функцию, являются катализатором творчества, стимулируя выдвижение оригинальных педагогических

идей [4]. Закирова А.Ф. отмечает, что для научного творчества, имеющего спиральный характер, свойственно периодическое доминирование, **интеграция рационально-логического и субъективно-эмоционального (иррационального) аспектов**, обращение то к науке, то к жизненному, практическому опыту как источникам научного творчества педагога-исследователя.

Микешина Л.А. указывает на эвристический потенциал таких иррациональных средств научного познания, как **метафоры**: «Метафора... предполагает использование слова или выражения не по прямому назначению, вследствие чего происходит преобразование его смысловой структуры, возникают комплексы ассоциаций, представлений, новое понимание традиционных терминов и понятий... Метафорическое использование языковых конструкций позволяет мысленно разорвать жесткую связь конкретного свойства и конкретного объекта, считать данное свойство общим для разнотипных объектов, на этой основе строить более широкие классы, объединять разнородные объекты в единую систему... Метафоры используются и там, где описываются недоступные для наблюдения объекты, либо гипотетические объекты, не включенные в эмпирические исследования, но вводимые при интерпретации формальных вычислений... В целом исследователи данной проблемы приходят к выводу, что без создания метафорических контекстов, введения терминов-метафор невозможно получить новое знание, включить его в систему существующих представлений и обеспечить понимание. Вместе с тем без вытеснения метафорических смыслов из области научного исследования и из самого языка науки невозможно получение нового знания» [10, с. 52].

Метафора есть перенесение свойств одного предмета (явления или аспекта бытия) на другой по принципу сходства в каком-либо отношении либо по контрасту. Специалисты в области логики и методологии науки А.А. Ивин, А.Л. Никифоров отмечают: «Обладая неограниченными возможностями в сближении или неожиданном уподоблении самых разных предметов и явлений, по существу по-новому осмысливая предмет, метафора позволяет вскрыть, обнажить, прояснить его внутреннюю природу. В науке метафора необходимое средство научного творчества. Практически всякое новое научное понятие появляется как некоторая метафора, становясь точным понятием лишь с течением времени» [28, с. 193].

В частности, раскрывая сущность понятия «развитие», В.И. Слободчиков отмечает, что развитие есть «*метаморфоза*» («Превращение гусеницы в куколку, а куколки в бабочку»), т.е. новое качество, тотальное изменение структуры объекта и механизмов функционирования [15]. В работах академика В.С. Степина используется целый ряд метафор, что позволяет читателю *понять* сущность сложных методологических трансформаций. Так, ученый отмечает, что в динамике научного знания особую роль играют этапы развития, связанные с перестройкой исследовательских стратегий. Эти этапы получили название «*научных революций*». Появляются новые типы объектов, что требует нового видения реальности, новой «картины мира» и обуславливает радикальное изменение методологических схем и норм исследования. Таким образом, метафора «*научная революция*» выражает трансформацию «картины мира», методологических схем, нормативных структур, философских оснований исследования. Метафора «*парадигмальная прививка*» означает критическую экстраполяцию идеалов, подходов и норм исследования из одной научной дисциплины в другую [16]. В частности, в педагогических исследованиях используются системный, кибернетический и др. подходы.

Метафоры как иррациональное средство научного познания, основывающиеся на ассоциативных связях, обладают значительным *эвристическим потенциалом, обеспечивают новое понимание, смысл, ракурс предмета исследования, «схватывание сущности», генерирование гипотез, развитие содержания традиционных понятий, появление новых научных понятий.*

- Выбор приемов аргументации при конструировании теоретической и нормативной моделей педагогического исследования (Е.В. Бережнова) [3].
- Осуществление гуманитарной экспертизы результатов педагогического исследования (развитие человека как цель и ценность; нравственное, психическое и физическое здоровье воспитанника как ценность; способности, личностный опыт, индивидуальность, стиль, субъектность воспитанника как ценность) и др.

Заключение

Становится очевидным существование особого социально-гуманитарного типа научности, что обуславливает разработку на инструментальном, технологическом уровне методологического обеспечения педагогического исследования с учетом специфики социально-гуманитарного познания.

В этой связи целевым приоритетом специальной подготовки является формирование у педагогов-исследователей **методологической культуры гуманитарного типа**, интегрирующей **ценностное сознание** исследователя, его **методологическую компетентность** (системные методологические знания о природе, специфике парадигмы, источниках методологического обеспечения гуманитарного научного познания; методологические умения (проектирование, технология осуществления и методологическая рефлексия процедуры и результатов исследования, применение содержательно- и формально-логических правил и др.); *эвристичность, методологичность и рефлексивность научного мышления*; опыт исследовательской деятельности), **персональный интеллектуальный стиль**, обуславливающие методологически адекватное решение научной проблемы, создание нового научно-методического продукта и приращение научного знания в определенном социально-гуманитарном контексте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
2. Бережнова, Е.В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е.В. Бережнова. – Волгоград, 2003. – 321 л.
3. Бережнова, Е.В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23–30.
4. Загвязинский, В.И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9–14.
5. Краевский, В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
6. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
7. Краевский, В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / В.В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 20–24.
8. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука : (логико-методологический анализ) / Э.С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.
9. Микешина, Л. А. Методология научного познания в контексте культуры / Л.А. Микешина. – М. : Исслед. центр по пробл. управл. качеством подготовки специалистов, 1992. – 174 с.
10. Микешина, Л.А. Новые образы познания и реальности / Л.А. Микешина, М.Ю. Опенков. – М. : РОССПЭН, 1997. – 240 с.

11. Микешина, Л.А. Философия познания. Полемиические главы / Л.А. Микешина. – М. : Прогресс-традиция, 2002. – 624 с.
12. Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с.
13. Порус, В. Н. Парадоксальная рациональность (очерки о научной рациональности) / В.Н. Порус. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 124 с.
14. Розин, В.М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук / В.М. Розин. – Красноярск. : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 200 с.
15. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
16. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
17. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума : учеб. пособие / М.А. Холодная. – Москва : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
18. Швырёв, В.С. Научное познание как деятельность / В.С. Швырев. – Москва : Политиздат, 1987. – 232 с.
19. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 421 с.

Severin S.V. Pedagogics in the Context of Post-non-classical scientific rationality: paradigmatic transformations

Annotation: the article deals with the specific character of the socio-humanitarian scientific knowledge, with the contents of the subjective-irrational component of the pedagogical investigation, with the heuristic potential of the irrational means in the scientific investigation as well as with the aspects of transformation of the paradigm of the pedagogical investigation in the context of post-non-classical scientific rationality.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 24.02.2010

УДК 378. 016

Е.И. Якуш

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В данной статье описана специфическая функция профессионального образования в рамках обмена позитивным опытом с научным сообществом по социально-педагогической проблеме в направлении формирования ценностного отношения к будущей профессии.

Происходящее в стране реформирование социально-экономических отношений, становление мирового рынка, рост конкуренции объективно обуславливают повышение требований к рабочим кадрам, к их квалификации, профессиональной активности и трудовой культуре. Решение этих задач напрямую связано с системой профессионально-технического образования – главным источником подготовки квалифицированной рабочей смены. От уровня организации учебно-воспитательного процесса, учета при этом тенденций в развитии педагогической науки, происходящих в стране инновационных процессов, связанных с подготовкой рабочих кадров, в определяющей степени зависит успешность решения задач в производственной сфере.

Одной из таких идей, объединяющих в единое целое учебно-воспитательный процесс, может стать концептуальная идея формирования у будущих рабочих ценностного отношения к профессии.

Введение

Происходящее в стране реформирование социально-экономических отношений, становление мирового рынка, рост конкуренции объективно обуславливают повышение требований к рабочим кадрам, к их квалификации, профессиональной активности и трудовой культуре. Решение этих задач напрямую связано с системой профессионально-технического образования – главным источником подготовки квалифицированной рабочей смены. От уровня организации учебно-воспитательного процесса, учета при этом тенденций в развитии педагогической науки, инновационных процессов, связанных с подготовкой рабочих кадров, в определяющей степени зависит успешность решения задач в производственной сфере. Наше общество переживает ответственный исторический этап – становление рыночных отношений, что связано не только с экономическими реформами, но и с изменением всей системы социальных отношений. Меняется весь образ жизни людей, что ведет к изменению ценностных ориентаций, мотивации социального и трудового поведения. В свою очередь требуются новые подходы к организации учебно-воспитательного процесса, направленного на развитие личности и подготовку специалиста. Экономический либерализм, конкуренция, стремление к прибыли, составляющие суть рыночных отношений, неоднозначно влияют на ценностные ориентации личности. С одной стороны, они, по мнению В.Е. Шукшунова, В.Ф. Взятых, Л.И. Романовой, пробуждают инициативу, активность, энергию людей, расширяют возможности для развития способностей и творчества [12]. Вторая сторона ориентаций состоит в том, что развитие экономического либерализма и конкуренции ради прибыли, как отмечают западные ученые Г. Крайг, Р. Мертон, Э. Фромм, Дж. Хоманс, К. Хорни и др., приводят к таким последствиям, как двойная мораль, отчуждение, психические фрустрации, неврозы и т.д. Ценности личности преломляются через призму рынка и приобретают характер рыночных, и, как следствие, не только материальная, но и духовная жизнь личности строится по законам рыночных отношений и экономического взаимодействия. Личность с неустойчивой системой ценностей нередко теряет свои высшие устремления.

И только устойчивая система ценностей способна поддержать определенную линию поведения и практических действий личности по отношению к миру и общест-

ву, в котором она живет, то есть обеспечивает проявление социальной активности.

Инновационный характер развития современного общества требует постоянного обновления знаний, освоения новых видов деятельности, повышения квалификации. Это затрагивает не только профессиональное совершенствование, но и расширение общего культурного диапазона личности, что является залогом успешного функционирования человека в условиях информационного общества. Быстрый рост объема информации способствует развитию социокультурных процессов, требует ускоренной адаптации человека к информационным потокам, независимо от типа профессиональной деятельности, ведь каждая профессия не только социально востребована, но возникла, существует и развивается именно благодаря прежде всего социальной потребности, а затем экономической.

Адаптация индивида к изменяющимся требованиям становится возможной благодаря динамике самого человека, формированию высоких ценностных установок и личностных качеств. В условиях современного производства, его динамики и инновационности, когда профессионал становится активным субъектом труда, что предполагает его непрерывное и систематическое профессиональное саморазвитие и самосовершенствование, формирование ценностного отношения к профессии объективно становится важнейшей предпосылкой успешного специалиста, что требует соответствующего подхода к организации и содержанию учебно-воспитательного процесса в учреждениях профтехобразования. Есть все основания рассматривать проблему формирования ценностного отношения к избранной профессии как системообразующую в общей структуре профессионального образования, так как от ее решения зависит успешность профессиональной подготовки будущих рабочих и специалистов.

Формирование ценностного отношения к профессии как социально-педагогическая проблема

Понятие ценностного отношения к профессии рассматривают многие авторы: А.Г. Здравомыслов, Л.М. Зюбин, М.А. Рожин и др. – по-разному трактуя ее содержание. Следует отметить, что если ценностное отношение к профессии рассматривается как самооценность, то ценностное отношение к избранной профессии является индивидуализированным, преломленным через собственные жизненные позиции и устремления.

Ценностное отношение к избранной профессии является сложным психическим образованием личности, которое отражает степень личной оценки профессии, принятия ее в рамках собственных жизненных устремлений, осознание ее социальной важности.

Новый смысл понятия профессионализма и роли личности в его формировании повлек за собой переоценку ценностей профессионального развития. Возросли требования к профессионалу, его подготовке, ответственности за свое профессиональное будущее. В подготовке будущих рабочих и специалистов основными стали проблемы: осознанного личностно-ориентированного выбора профессии; формирования готовности к профессиональной деятельности; стремления совершенствовать свое мастерство; развития компетентности и мобильности, гибкости и самостоятельности в поисках решения профессиональных задач, достижения уровня профессиональной зрелости, позволяющей личности выступать субъектом труда. Личность предъявляет сегодня свои требования к избираемой профессии: интересная работа и возможность самореализации; общественное признание и социальный статус; материальное обеспечение разумных потребностей и др.

Система профтехобразования должна решить сложную социально-педагогическую задачу согласования требований общества к профессиональной подготовке и личным устремлениям индивида к самореализации.

Изучение опыта учебных заведений показывает, что усилия преподавателей по-прежнему направляются в первую очередь на повышение качества усвоения учащимися предметных знаний и умений и лишь «в остатке» – на формирование у них необходимых личностных качеств. Задача усложняется тем, что на данный момент в педагогической науке нет однозначного понимания, какими качествами и в каком объеме должен обладать выпускник, чтобы стать творчески ориентированным, конкурентоспособным специалистом, а также какими методами и педагогическими средствами можно достичь этой цели. Поиск эффективного стиля работы зачастую ведется педагогами стихийно и не всегда последовательно из-за общей установки на все тот же прагматико-предметный минимум базового стандарта по отдельным дисциплинам. Одна из причин существующих проблем в подготовке специалистов – в неразработанности педагогической системы, обеспечивающей согласование всех компонентов образовательного процесса.

Многие исследователи отмечают, что необходимо отойти от диктуемых нормативной педагогикой подходов к формированию профессионала-техника. Традиционный подход к пониманию сущности профессионального обучения и воспитания, отражающий определенное место личности в системе «человек-производство» и характеризующийся доминированием требований внешней среды к человеку (социальный заказ, требования профессии к качествам работника, требования учителя к ученику и т.д.), вошел в противоречие с реалиями сегодняшнего дня. Развитие личности, которое мыслилось как освоение требований окружающей среды, а его главным психологическим механизмом считалось убеждение в целесообразности внешних норм и требований, стало малоэффективным.

С развитием общественного сознания и утверждением личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании, признающего право самой личности на требования к внешней среде, постепенно меняется и парадигма профессионального образования. Исчерпала себя точка зрения, согласно которой профессиональное становление происходит как согласование качеств личности и требований профессии (шире – внешней среды). Данный подход замещается более перспективным: развитие субъекта труда происходит как согласование его стремлений и возможностей, целей и средств их достижения путем развития самооценки, рефлексии, самосознания молодых людей. Современный алгоритм внутреннего принятия и освоения личностью профессии можно представить такой последовательностью: профессиональное самоустремление (ориентация); познание основ профессии; профессиональное самопознание (самоизучение); профессиональное саморазвитие (самовоспитание); профессиональное самосознание (осознание себя в профессии). Алгоритм внутреннего принятия и освоения профессии представлен на рисунке.

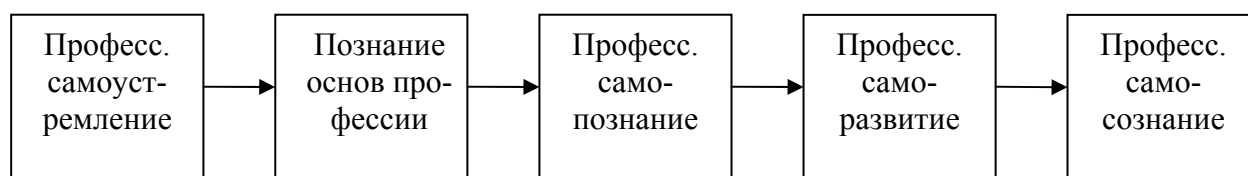


Рисунок – Алгоритм внутреннего принятия и освоения профессии

Утверждение новой парадигмы профессионального обучения и воспитания обусловило динамизм в подходе к организации процесса профессионального становления в системе профессионально-технического образования. Так, если в 1970-е годы личностный подход рассматривался как сопутствующий, то сегодня согласование личных качеств и требований профессии становится основным условием, механизмом профес-

сионального становления молодежи. Например, это проявляется в проведении профессионального отбора, при осмыслении собственной профпригодности на этапе выбора профессии. Новая парадигма обучения и воспитания предполагает личностно ориентированный подход, связанный с поиском оптимальных для каждого учащегося путей саморазвития. С позиций развития личности его сущность состоит в расширении сферы значимого для учащегося в области профессиональной подготовки, что проявляется во внутреннем мире личности в четырех основных аспектах: ориентациях, потребностях, планах, возможностях.

Социально-педагогические требования новой концепции профессиональной подготовки заключаются в том, чтобы помочь будущему рабочему в следующем:

- осознать свою уникальность, индивидуальное своеобразие, осмыслить и адекватно оценить свои способности и возможности;
- сформировать индивидуальный стиль деятельности и общения, характер профессиональных взаимоотношений в совместной работе;
- освоить избранную профессию на таком качественном уровне, который обеспечивает личностную самореализацию и высокий социальный статус;
- освоить умение вносить достойный профессиональный вклад в общее дело и адекватно его оценивать;
- выработать внутреннюю потребность в постоянном культурном росте, профессиональном самосовершенствовании и личном саморазвитии.

Новая парадигма обучения и воспитания в целом, как и процесса профессиональной подготовки в частности, требует определения его сущности, содержания, структуры, а также психологических механизмов развития личности, связанных с формированием ее ценностного сознания, системы внутренних ориентаций, профессионально значимых качеств. Система ценностей в период становления рыночных отношений склоняется к образу рабочего по западному образцу, то есть индивидуалистичного и прагматичного.

В отечественной литературе ценностные и смысловые ориентации молодежи описывали многие ученые: механизм развития потребностей, интересов и ценностей в профессиональном труде – А.Г. Здравомыслов, Л.М. Зюбин, М.А. Рожин; факторы влияния на отношение к труду и профессии – Э.К. Голубева, А.Л. Журавлев, З. Кэтлин, В.А. Ядов; факторы профессионального самоопределения молодежи – Е.Н. Головаха, Д.Л. Константиновский, В.А. Сухин, М.Х. Титма, В.Ф. Черноволенко, В.Н. Шубкин; условия адаптации молодых рабочих на производстве – Р.С. Ландо, А.И. Рабицкий.

Для профессионального воспитания наибольшее значение имеет разработка и усвоение ценностных ориентаций молодежи, которые определяют успешность и направленность их профессионального самоопределения, а также отношение к труду и профессии. Н.Ф. Гейжан, Э.К. Голубева, А.Л. Журавлев, З. Кэтлин, А.А. Реан, В.А. Ядов и др. отмечают, что позитивное отношение к труду зависит от ряда факторов: 1) насколько значимы и ценны для работника содержание его труда; 2) в какой мере труд позволяет проявить и реализовать способности работника; 3) насколько справедливо распределение благ; 4) укрепляет ли труд чувство собственного достоинства личности.

Каждая из названных ценностей, являясь основанием мотивации, регулирует трудовое поведение человека по-разному: для одного более важно, чтобы содержание труда его захватывало, было ему интересно; другому важнее, чтобы работа соответствовала его способностям и позволяла достичь наилучшего результата; третий стремится к тому, чтобы за свои усилия получать максимальное вознаграждение; четвертому особенно важно, чтобы любое дело было сделано им по совести и вызывало уважение окружающих. Влияние той или иной ценностной ориентации на мотивационную сферу личности подчеркивают социологи и психологи. Так, А.Г. Здравомыслов, Л.М. Зюбин,

М.А. Рожин и другие исследователи отмечают, что изменение социально-экономических условий повлияло на количественные характеристики каждого типа направленности, что обусловило значимость изучения характера ценностных ориентаций и направленности учащихся ПТУЗ в новых экономических условиях. Одна из проблем формирования ценностного отношения к профессии связана с изменением позиции будущего рабочего и специалиста с момента его поступления в учебное заведение.

Однако тенденции развития личности, отмечаемые западными учеными, подтверждают вывод о том, что такая структура ценностей личности по мере стабилизации экономических условий в обществе входит в противоречие не только с перспективами общественного развития, но и психологическим комфортом самого человека. Следовательно, методология разработки проблем профессионального воспитания будущих рабочих на современном этапе не может быть нацелена на формирование только человека «экономического», а должна ориентироваться на профессионализм и нравственность индивида в их тесном единстве и взаимосвязи. В связи с этим очень важно в процессе формирования у будущих работников ценностных профессиональных ориентиров сохранить в условиях рынка и частной собственности традиционные, исторически сложившиеся профессионально-нравственные ценности.

На разных стадиях профессионального становления возникает ряд противоречий, являющихся источником и движущей силой профессионального развития личности. В формировании профессионального самосознания, по мнению Т.В. Кудрявцева, наиболее значимыми являются противоречия:

- между потребностью человека в профессиональном самоопределении и отсутствием у него необходимых профессиональных знаний и умений;
- между представлениями человека о профессии и ее реальной сущностью;
- между представлениями человека о себе как о субъекте профессиональной деятельности и его реальными возможностями [4].

Однако существуют и иные точки зрения на движущие силы и условия формирования профессионального самосознания. Так, Т.Н. Фам считает, что такое сложное образование, как профессиональное самосознание, формируется окружающей профессиональной средой и деятельностью. Приобретение профессиональных знаний и умений, включение учащихся в различные виды практической деятельности, принятие профессиональных целей и идеалов в профессиональной деятельности выступает эффективным условием развития будущего специалиста еще на стадии обучения [10].

Для понимания сущности изменений в психологии учащихся профессионально-технических учебных заведений важно провести сравнительный анализ психологической позиции школьника и рабочего. Такой анализ в начале 1980-х годов был проведен М.И. Иванюком и Н.Ф. Гейжан [2]. Различие между когнитивной и профессиональной деятельностью, по мнению ученых, заключается в том, что школьник практически не участвует в системе производства. При обучении в школе не ставится вопрос о необходимости иметь какие-либо «учебные» способности. Учебной программой должны овладеть все ученики. В школе много времени уделяется формированию у школьников познавательного интереса к учебе, поскольку он облегчает усвоение материала, способствует успешности обучения. Среди требований, предъявляемых к ученику общеобразовательной школы, на первое место исследователи ставят добросовестность, а на второе – интерес к учению и лишь на третье – способности, которые являются желательными, но не определяют «пригодность» ученика к учению. Кроме того, от его способностей мало зависит конечная продукция всего класса, так как каждый учится самостоятельно. Соответственно формируется и субъективная оценка учеником каждого из этих факторов, что отражается в иерархии мотивов учебно-познавательной деятельности мальчиков и девочек.

Производство предъявляет к рабочему иные требования. От него также требуется добросовестность, желание делать свое дело хорошо. Однако он должен не только субъективно стараться хорошо работать, но и объективно выдавать качественный результат. В отличие от школьника наличие способностей к работе является необходимым для квалифицированного рабочего. С другой стороны, производство не может потребовать от рабочего интереса к содержанию самой работы, хотя наличие такого интереса желательно, так же, как в школе – способностей. Экспериментальные материалы, полученные отделом психологии ВНИИ профтехобразования, показали, что при выборе профессии подростки переносят сформированную в школе структуру мотивов учебно-познавательной деятельности и на профессиональную работу: она должна быть нужной и интересной. Лишь небольшой процент учащихся выбирает профессию исходя из реальной оценки своих способностей и возможностей. Проведенное нами анкетирование учащихся разных курсов профтехучилищ республики показало, что у значительного числа будущих рабочих (21,6 %) даже на третьем, выпускном курсе, сохраняется «школьная» иерархия отношения к профессиональному труду: они отмечают, что им интересно сделать какую-то работу (знания и умения позволяют это), но неинтересно делать ее изо дня в день. Не сформирована значимость, ценность для любого вида труда и, необходимых для преодоления сложностей и трудностей в избранном профессиональном деле таких общих способностей, как воля, настойчивость, упорство.

Сделанные в исследованиях выводы не означают, что интерес к содержанию труда не имеет значения для развития профессиональной направленности будущих рабочих. Но, как свидетельствует опыт профессиональной подготовки учащихся, у многих из них на начальном этапе преобладает все же интерес: овладеть профессией им интересно: пока все ново и не очень трудно. Только с развитием способностей и осознанием личностью их значимости меняется отношение к содержанию труда: интересным становится дело, требующее усилий, напряжения, мобилизации всех способностей и знаний. В этом случае исследователи пишут о творческом отношении к труду, однако формирование такого отношения требует специальной учебно-воспитательной работы, изменяющей иерархию мотивов у учащихся с позиции школьника на позицию рабочего. В центр самооценки становится принцип «я могу», а не «я хочу». Такая самооценка повышает важность учебно-воспитательной работы, направленной на формирование ценностного отношения к избранной профессии.

Важнейшей проблемой перестройки отношения учащихся профессионально-технических училищ к профессиональной подготовке является, по мнению исследователей, изменение отношения бывших школьников к практической, созидательной деятельности. В общеобразовательной школе в течение десятилетия у школьников формировалось отношение к теоретической, познавательной работе как деятельности социально а следовательно, и личностно более значимой, чем труд практический. Именно поэтому способным в общеобразовательной школе, как правило, считается ученик, который успешно усваивает и излагает словесную и знаковую информацию. Школьников с практической направленностью нередко относят к числу слабых, неспособных, не подчеркивая и даже не осознавая ценность качеств, которые обеспечивают успех в том или ином виде практической деятельности.

Поэтому задача изменения у учащихся ПТУЗ отношения к практической, созидательной деятельности, коррекция самооценки, формирование у них интереса непосредственно к самому содержанию труда (на основе «я могу») и стремления развивать свои практические способности, выдвигается в число важнейших. Усложняется в связи с этим также задача формирования уважительного отношения к людям с практическим мышлением, с производственной направленностью, утверждения ценности как практического, так и теоретического мышления, их взаимосвязи при решении сложных произ-

водственных задач. В условиях рыночных отношений средства массовой информации активно утверждают социальную значимость способностей личности к предпринимательству, «зарабатыванию» денег. Как следствие образ рабочего у молодежи все больше трансформируется в образ «работяги», оказывая тем самым отрицательное воздействие на мотивацию и самочувствие тех, кто хотел бы быть рабочим, не обнаружив у себя тяги или способностей к самостоятельному бизнесу (предпринимательству) или менеджменту.

Профессиональное образование выполняет специфическую, в отличие от общеобразовательной школы, функцию развития личности профессионала-труженика. Оно призвано формировать новые качественные устремления, развивать основные существенные характеристики личности будущих рабочих: потребности, интересы, моральные взгляды, убеждения, способности. Следовательно, такая потребность обусловлена необходимостью преодоления тенденции механистического придания требованиям рынка труда довлеющего характера на образовательный процесс.

Учащиеся профтехучилищ находятся в возрасте ранней юности, характерологические особенности которого сензитивны для успешного решения тех сложных задач, которые поставило время перед системой профтехобразования. Развитие личности – непрерывный и исключительно сложный процесс, в котором взаимодействует множество факторов, как стихийных, так и специально организуемых (педагогических), как природных, так и социальных. В связи с этим повышение качества обучения и воспитания должно опираться на всю совокупность знаний о возрастных особенностях психического и личностного развития учащихся, закономерностей этого процесса.

Психолого-педагогические исследования 1960 – 1990-х годов показали, что возраст ранней юности – это самый благоприятный период для проведения социально-профессиональной ориентации молодежи. Раннее возникновение интереса к профессии обеспечивает обществу больше шансов получить полноценного квалифицированного работника. Так, Е.И. Сутович указывает, что профессиональное развитие наиболее активно проявляется в юношеском возрасте на этапе профессионального обучения и подготовки к труду, а также на этапе вхождения в профессию. Недостаточное внимание к данной тенденции приводит к выраженной статичности образа «Я», ослаблению сензитивности в развитии профессионально-личностного потенциала человека на более поздних этапах овладения профессией. Автор делает акцент на формирование профессионального самосознания, которое является движущей силой и результатом профессионального образования, профессиональной деятельности и жизненной активности личности [7].

Выводы ученых позволяют предположить, что ярко выраженный интерес молодых людей к их будущей профессии на первых порах учебы в ПТУЗ выступает в качестве одной из детерминант формирования у них ценностного отношения к профессии, основы для проектирования своего профессионального становления, базы формирования готовности к реализации своей профессиональной деятельности, помогает корректировке профессионального пути в связи с объективными изменениями производства и субъективными потребностями.

Анализ работ психологов, касающихся данной возрастной группы (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, И.С. Кон и др.) позволил выявить следующие основные возрастные особенности, которые являются благоприятной основой успешного решения задач профессиональной подготовки будущих рабочих: учебно-профессиональная деятельность, активность в которой направлена на познание профессии, развитие умений и навыков по избранной специальности; формирование и развитие самосознания, идеалов, профессиональных интересов, на основе которых осуществляется личностное и профессиональное самоопределение; поиск смысла жизни, смысла своего существования,

расширение системы ценностей, усложнение образа «Я» («Я-реальное», «Я-идеальное», «Я-в будущем») проявление внутренней позиции «взрослого», развитие рефлексии, направленной на осознание своего назначения и места в жизни, понимание себя и своих особенностей, возможностей; осознание себя в качестве члена общества, гражданина, что актуализирует потребность реализовать себя в труде, в семейной жизни, в социуме; стремление к подтверждению достоинств своей личности другими, самооценности и необходимости своего существования; оценивание профессии через «Я-в будущем», стремление к практической деятельности, к проявлению инициативности, творческого начала в труде.

Решающую роль в формировании ценностного отношения к избранной профессии играет направленность личности, подчинение всех ее действий осознанной цели. Представление человека о смысле собственной жизни, о месте и роли в обществе связано с конкретной профессией. Поэтому профессиональное образование является важнейшей частью процесса формирования человека, а профессия – одним из основных способов его самореализации. В указанных условиях особую актуальность, как отмечает Э.М. Калицкий, приобретают комплексные исследования возможностей профессии [3]. Профессиональная направленность определяется через отношения, интересы, потребности, установку, мотивы, склонности, убеждения. На основе анализа различных подходов к изучению профессиональной направленности можно выделить три ее составляющие, которые в свое содержание включают: систему отношений личности к профессиональной деятельности; систему мотивации предпочтения конкретной деятельности; систему регуляции поведения личности, детерминированную ее профессиональными потребностями, интересами и ценностями.

Профессиональную направленность следует рассматривать как длительный, многоступенчатый процесс, имеющий свои этапы, стадии, периоды развития. Так, Ю.А. Полещук указывает на следующие этапы становления профессиональной направленности: профессиональное самоопределение; профессионализация; профессиональная деятельность [5].

По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, в профессиональной направленности выражается положительное отношение личности к профессии, склонность и интерес к ней, желание совершенствовать свою подготовку, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в области избранной профессии. Профессиональная направленность предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач профдеятельности, относящиеся к ней интересы, идеалы, установки, убеждения, взгляды [1]. В структуру профессиональной направленности учащиеся исследователи включают профинтересы, психологическую готовность к труду (знание профессиональных особенностей и требований, осознание своих способностей и возможностей, стремление к овладению профессией) и ценностные ориентации, проявляющиеся в мотивах и целях деятельности (С.С. Мартынова), установки и профессиональный интерес (А.С. Ткаченко). На основе специально созданной системы отношений предлагают изучать направленность личности Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, В.С. Мерлин, В.Н. Мясисцев, С.Л. Рубинштейн.

Одним из важнейших выводов исследования Е.Б. Савиной является утверждение о том, что профессиональное становление человека детерминируется уровнем сформированности его профессионального самосознания [6]. Период активного формирования профессионального самосознания, по ее мнению, начинается после выбора профессии или начала трудовой деятельности. Фактически это есть окончание сомнений в правильности принятого решения профессионального выбора, при этом человек может подниматься по профессиональной лестнице, повышать и расширять свою квалификацию или менять профессию, место работы, переквалифицироваться. Значимость данно-

го вывода в том, что именно развитое профессиональное самосознание является основой формирования ценностного отношения к профессии, определяя тем самым успешность профессионального становления работника.

Еще в 1920-х гг. Э. Шпрангер и Ш. Бюлер, исследуя юношеский возраст, показали, что одной из его характеристик является поиск профессии, развитие профессионального образа как движущей силы дальнейшего профессионального и жизненного пути и как условие достижения высокого уровня сформированности профессионального самосознания [13]. Изучая проблему отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности, Т.В. Кудрявцев акцентировал внимание на процессе ее профессионального становления. Развитие этого отношения, по его мнению, и есть процесс профессионального самоопределения, поскольку в юношеском возрасте профессиональное самоопределение и зарождение профессионального самосознания идут параллельно, а отношение молодого человека к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности является неотъемлемой частью и условием формирования профессионального самосознания [4].

Период профессионального самоопределения может быть разным. Так, Ф.И. Иващенко считает, что продолжительность данного периода 6 – 7 лет [2]; Э. Гинзберг – 10 лет [13]; С. Фукуяма приравнивает его к продолжительности всего профессионального пути личности, утверждая, что профессиональное самоопределение свойственно даже людям пенсионного возраста [11].

Более верным, на наш взгляд, является подход А.И. Турчинова, в котором нашли отражение современные тенденции развития производства, новые аспекты взаимодействия психологии и профессионального образования личности. В процессе формирования профессионального самосознания автор выделяет четыре этапа: 1) профессиональное самоопределение; 2) профессиональная самоидентификация; 3) распрямление профессионального опыта; 4) опредмечивание профессионального опыта. При этом циклы профессиональной жизни человека могут сменять друг друга не только в рамках одной профессии, но и под влиянием смены профессиональной деятельности, освоения человеком новой профессии [9].

По мнению большинства исследователей, важнейшей предпосылкой и условием формирования самосознания является самопознание: в процессе самоанализа реализуется потребность разобраться в себе, в особенностях соответствия или несоответствия требованиям профессии. Результатом профессионального самопознания выступает система представлений личности о себе как о работнике, специалисте, профессионале, а также о своем будущем профессиональном развитии и самосовершенствовании. Следует учитывать, что мнение о себе формируется, уточняется и закрепляется во взаимодействии с другими людьми, во время которого человек пытается определить, упрочить и повысить свой статус. Важнейшим при этом оказывается аспект профессионального общения, который является связующим звеном между людьми в ходе их совместной деятельности.

Проблему самоанализа профессионально важных качеств рассматривали в своих работах К.М. Гуревич, В.И. Журавлев, Л.М. Зюбин, Ф.И. Иващенко, А.Г. Ковалев, А.М. Кухарчук, Р.В. Кэрт, Н.С. Лейтес, О.П. Мешковская, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников, А.Т. Ростунов, А.П. Шавир, В.Д. Шадриков и др. Акцент на самопознание психофизиологических особенностей и прогнозирование надежности и устойчивости субъекта труда в процессе профессиональной деятельности делали в своих работах М.И. Бобнева, В.А. Бодров, М.А. Дмитриева, Ю.М. Забродин, А.А. Крылов, А.Н. Лебедев, А.И. Нафтульев, Ю.М. Орлов. При этом отмечается ослабевающее адекватное осознание в юношеском возрасте фактора способностей при выборе профессии. Ре-

зультатом этого, по мнению Ф.И. Иващенко, становится низкая адаптация учащихся в ПТУЗ и последующая смена профессии [2].

Исследователи отмечают, что самопознание и самоанализ способствуют углублению профессионального самосознания учащихся с учетом требований, предъявляемых профессией к специалисту, развитию адекватных представлений о себе как о субъекте-профессионале. Именно высокий уровень профессионального самопознания и самосознания определяет правильное сочетание особенностей личности и ее социально-профессиональной позиции. Условием формирования профессионального самосознания является не только самопознание отдельных сторон личности, но и расширение профессионально-психологических знаний субъекта труда, формирование потребностей и мотивов, готовности к саморазвитию. Следовательно, феномен профессионального самосознания можно рассматривать в двух аспектах: как процесс и как результат профессионального развития (роста) специалиста. Узость профессионального самосознания в ранней юности в значительной мере обусловлена ограниченностью опыта трудовых отношений и психологических знаний о себе как о будущем субъекте профессиональной деятельности, а также недостаточным вниманием педагогов к оценке особенностей профессиональной подготовки и развития в общей структуре учебно-познавательной и профессиональной деятельности учащихся.

Знания о профессии С. Фукуяма считает одним из главных условий профессионального становления и формирования профессионального самосознания в юношеском возрасте. Он указывает, что доступ к знаниям о профессии должен обеспечиваться постоянно и системно, человек же стремится предвидеть и подготовиться в идеальном психологическом плане к тому, что ему предстоит делать [11]. Поэтому при подготовке молодежи в ПТУЗ необходимо изучать требования профессии к личности работника, знакомить с возможными проблемами, исследовать профессионально-личностный потенциал и его развитие на ранних этапах трудовой деятельности.

Достаточно широко в психолого-педагогических исследованиях представлена проблема изучения качеств личности современного специалиста, развития черт его характера. Так, Л.М. Съедина считает, что общество сегодня крайне нуждается не просто в профессионалах высокой квалификации, а в людях, которые должны уметь работать в команде, обладать развитыми коммуникативными способностями, нравственным потенциалом, оптимальными поведенческими навыками, операциональными способностями, умением действовать технологично. При этом данные качества являются ключевыми для жизни каждого, кто стремится реализовать себя в каком-либо виде деятельности [9]. Автор отмечает, что современный специалист должен обладать социальной мобильностью и потребностью в самовоспитании, самообразовании, самоутверждении в той или иной сфере, чтобы реализовать себя, раскрыть свой творческий потенциал.

Большое внимание у ряда исследователей уделено изучению модели специалиста, причем отмечается, что недостатки существующих моделей кроются в явном перевесе роли специальных знаний и умений над общими, гуманитарными, в недостаточном внимании личности к собственному развитию через самопознание и самоуправление. Естественно, познание человеком себя, изучение своего профессионального и личностного потенциала способствует достижению эффективности в процессе становления профессионала, преодолению издержек на этом пути.

Заключение

1. Необходимость формирования ценностного отношения к профессии диктуется требованиями, которые работодатели предъявляют к работнику. Сегодня востребованы не столько грамотные исполнители, сколько творческие и растущие профессио-

налы. Именно ценностное отношение к профессии позволит снизить экономические, социально-психологические, личностные издержки в будущей деятельности.

Профессиональное образование выполняет специфическую, в отличие от общеобразовательной школы, функцию развития личности профессионала-труженика. Оно призвано в качестве одной из важных задач обеспечить гармонизацию формирования у будущих рабочих новых качественных устремлений, развивать основные сущностные характеристики личности будущих рабочих: потребности, интересы, моральные взгляды, убеждения, способности.

2. Ценностное отношение к избранной профессии является сложным психическим образованием личности, которое отражает степень личной оценки профессии, принятия ее в рамках собственных жизненных устремлений, уровень осознания ее социальной важности.

Алгоритм внутреннего принятия и освоения личностью профессии можно представить последовательностью: профессиональное самоустремление (ориентация); познание основ профессии (обучение); профессиональное самопознание (самоизучение); профессиональное саморазвитие (самовоспитание); профессиональное самосознание (осознание себя в профессии). Позитивное отношение к профессиональному труду зависит от ряда факторов: насколько значимы и ценны для работника содержание труда; в какой мере труд позволяет проявить и реализовать свои способности; насколько справедливо распределение благ; укрепляет ли труд чувство собственного достоинства.

3. Решающую роль в формировании ценностного отношения к избранной профессии личности играет ее направленность, подчинение всех ее действий осознанной цели. Представление каждого человека о смысле собственной жизни, а также о месте и роли в обществе связано с конкретной профессией. Профессиональное образование является важнейшей составной частью целостного процесса формирования человека, а профессиональная деятельность – одним из основных способов его самореализации. В процессе формирования профессионального самосознания можно выделить четыре этапа: профессиональное самоопределение; профессиональная самоидентификация; распределение профессионального опыта; опредмечивание профессионального опыта.

4. Для организации целенаправленного педагогического процесса в ПТУЗ, который бы активно содействовал развитию ценностного отношения учащихся к избранной профессии, стимулированию их саморазвития, рефлексии, оценочной деятельности, необходимо создать систему учебно-воспитательной работы, предполагающую единство целей, задач, содержания, форм и методов обучения и воспитания, организацию взаимодействия всех участников педагогического процесса, а также становление учащихся как активных субъектов профессионального развития и воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
2. Иващенко, Ф.И. Психология трудового воспитания / Ф.И. Иващенко. – Минск, 1988. – 159 с.
3. Калицкий, Э.М. Профессия, профессиология и профессиональное образование : методологические аспекты / Э.М. Калицкий. – Минск, 1996. – 37 с.
4. Кудрявцев, Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т.В. Кудрявцев. – М., 1985. – 108 с.

5. Полещук, Ю.А. Динамика направленности учащихся ПТУЗ в условиях психологического сопровождения обучения профессии: дис. ...канд. псих. наук : 19.00.07 / Ю.А. Полещук. – Минск, 2001.
6. Савина, Е.Б. Педагогические условия формирования профессионального самосознания старшеклассников: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.Б. Савина. – М., 1991. – 155 с.
7. Сутович, Е.И. Формирование профессионального самосознания учащихся учреждений профессионального образования / Е.И. Сутович. – Минск, 2005. – 84 с.
8. Съедина, Л.М. Социально-психологический подход к формированию личностных качеств специалиста : автореф. дис. ...канд. социол. Наук : 22.00.08 / Л.М. Съедина ; Белгор. гос. технол. акад. строит. Материалов. – Белгород, 1997. – 20 с.
9. Турчинов, А.И. Профессионализация и кадровая политика: проблема развития теории и практики / А.И. Турчинов. – М., 1989. – 105 с.
10. Фам, Т.Н. Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов: дис. ...канд. псих. наук : 19.00.07 / Т.Н. Фам. – М., 1989. – 175 с.
11. Фукуяма, С. Теоретическая основа профессиональной ориентации / С. Фукуяма; под ред. Е.Н. Жильцова, Н.Н. Нечаева. – М., 1989. – 105 с.
12. Шукшунов, В.Е. Взгляд в 21 век / В.Е. Шукшунов, В.Ф. Взятыхшев, Л.И. Романова // Высшее образование в России. – 1993. – № 4. – С. 55–68.
13. Child, D. Psychology and the teacher / D. Child. – London, 1995. – 628 p.

Yakush E.I. The Formation of Value Relationship to the Profession as a Socially-Pedagogics Problem

In the article the specific function of the frame of the exchange by positive experience with the scientific surrounding in social-pedagogical problem in the direction of the formation of valuable attitude towards the profession is described.

The reform of social-economic relations, becoming of the world market, the growth of competition which are going on in the country objectively cause the increase of requirements to the staff, the level of their skills, professional activity and labour culture. The solution to these tasks is directly connected with the system of vocational training. The main source of giving qualified employees. The success of the results in the industrial sphere depends to definite extent on the level of organization of the teaching process, taking into account the tendencies in the development of the pedagogical science, which are in the country of innovation processes connected with the preparing of the staff.

One of them which unites in whole the teaching process may be the conceptional idea of the formation of valuable attitude to the profession among future workers.

Матэрыял наступіў у рэдакцыю 4.01.2010

УДК 378

П.Н. Резько

УНИВЕРСИТЕТ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ МАССОВОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Данная статья посвящена становлению массового высшего образования в Республике Беларусь и той роли, которую играют университеты в данном процессе. Автором проанализированы преимущества и недостатки массового высшего образования. В статье рассматривается реорганизация национальной высшей школы на рубеже XX–XXI вв., её переход к системе с преимущественно университетским типом учебных заведений. Автором показана необходимость данного перехода, поскольку важнейшим элементом университетского образования является органичное сочетание учебного и научно-исследовательского процессов. Автором также на основании данных Министерства статистики РБ и ГИАЦ МО РБ составлена таблица приема абитуриентов в вузы за период с 1994 г. по 2009 г.

Введение

Целью нашего исследования является определение места и значения университета как типа высшего учебного заведения в развитии массового образования. Рассматривая развитие системы высшего образования в Республике Беларусь в динамике, необходимо отметить ряд важнейших событий, обуславливающих существенные изменения в системе образования. После обретения независимости Республикой Беларусь начался новый этап не только в истории нашей страны, но и в развитии национальной высшей школы, в том числе системы университетского образования. Потребовалось создать основы новой стратегии и тактики, подготовить новые кадры, способные разработать принципы и осуществить меры по переводу страны к новой социально ориентированной рыночной экономике; обеспечить всестороннее развитие личности и её воспитание на основе общечеловеческих принципов и глубокой гражданской и профессиональной ответственности за результаты своей деятельности; обеспечить эффективное развитие науки и производства, создать условия для эффективной интеграции Беларуси в мировое образовательное сообщество.

Университет как основа современной национальной высшей школы

Одним из наиболее важных событий в истории национальной высшей школы стало создание в 90-х гг. XX в. университетов на базе профильных институтов. Согласно статье 10 Закона Республики Беларусь «О высшем образовании» в Республике Беларусь, могут создаваться университеты двух типов: классический и профильный.

Классический университет – высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку специалистов по разным профилям и направлениям образования на двух ступенях высшего образования, подготовку научных работников высшей квалификации, переподготовку и повышение квалификации специалистов с высшим образованием, переподготовку и повышение квалификации специалистов со средним специальным образованием по отдельным специальностям, проводит фундаментальные и прикладные научные исследования и выполняет функции научно-методического центра по профилям (направлениям образования) осуществляемой подготовки специалистов с высшим образованием [1, с. 5].

Профильный университет – высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку специалистов одного или нескольких профилей на двух ступенях высшего образования, подготовку научных работников высшей квалификации, переподготовку и повышение квалификации специалистов с высшим образованием, переподготовку и

повышение квалификации специалистов со средним специальным образованием по отдельным специальностям, проводит фундаментальные и прикладные научные исследования и выполняет функции научно-методического центра по соответствующему профилю (профилям) подготовки специалистов с высшим образованием [1, с. 5].

Первыми институтами, реорганизованными в университеты после обретения независимости, стали в 1992 г. Белорусский институт механизации сельского хозяйства и Белорусский институт народного хозяйства. За период девяностых годов прошедшего столетия – начало текущего века большинство национальных вузов получили статус университета. Также были открыты два новых региональных классических университета: Барановичский государственный университет, основанный в 2004 г. на базе расположенных в г. Барановичи высшего педагогического колледжа и местных филиалов БНТУ и БрГУ, а также Полесский государственный университет, основанный в 2006 г. на базе Пинского высшего банковского колледжа.

В начале XXI в. некоторым университетам в целях совершенствования системы высшего образования и усиления его роли в решении социально-экономических, научно-технических и иных задач развития Республики Беларусь, содействия формированию основных направлений научных исследований высших учебных заведений, координации деятельности учебно-методических объединений по профилям (направлениям образования, специальностям) подготовки специалистов, разработки современных образовательных технологий и средств обучения, согласно статье 11 Закона Республики Беларусь «О высшем образовании», был предоставлен статус ведущего высшего учебного заведения. На 2008/2009 гг. статус ведущего вуза в национальной системе образования имеют Белорусский национальный технический университет, Белорусский государственный университет и Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка. Помимо этого, статус ведущего в отрасли получили следующие учреждения: Белорусский государственный аграрный технический университет, Белорусский государственный экономический университет, Белорусский государственный медицинский университет, Белорусский государственный технологический университет, Белорусский государственный университет физической культуры, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, Витебская государственная академия ветеринарной медицины, Белорусская государственная академия музыки, Белорусский государственный университет культуры и искусств, Академия управления при Президенте Республики Беларусь.

Для деятельности университетов, получивших статус ведущего высшего учебного заведения, характерны высокая статусная позиция на рынке интеллектуальной продукции; оптимальная доступность релевантной информации; сращенность институциональных структур вуза и НИИ; включенность в мировую науку; участие в издании крупных специализированных изданий; выстраивание образовательного процесса как продолжения научной работы; внутриорганизационное стимулирование научной деятельности и др.

Переход Беларуси к системе высшего образования, в которой основой стали университеты, является вполне оправданным, поскольку общемировой тенденцией является ощутимый поворот населения от образования узкоспециализированного к образованию университетскому, т.е. к образованию широкому и фундаментальному, позволяющему человеку легко адаптироваться к быстро меняющимся технологиям. Поскольку именно университет как особый тип высшего учебного заведения, оптимально сочетает образование по естественным, точным, гуманитарным и общественным наукам, имеет структурные подразделения довузовской подготовки, уникальные научные библиотеки, широкий доступ к мировым информационным ресурсам, прочные между-

народные связи, необходимую сеть научных учреждений, полноценную аспирантуру, институты переподготовки и повышения квалификации преподавательских кадров. Важнейшим элементом университетского образования является органичное сочетание учебного и научно-исследовательского процессов.

Обращение к истории эволюции университетских центров позволяет прийти к выводу, что университетское образование всегда ориентировано на получение эталонного знания. Фундаментальность знания во все времена выступала в качестве оптимальной стратегии университетского образования, при этом фундаментальная и профессиональная составляющие в образовательном пространстве университета были нерасторжимы. Второй важной составляющей белорусского университета является его гуманитаризированный характер. Национальный университет является ещё и культурным концептом, влияющим в значительной степени на мировоззрение индивида и общества в целом. Университет есть новая форма духовного развития человека, аккумулирующая и развивающая высшие достижения науки и образования, и в этом качестве он определяет новое состояние современной культуры. Продолжение этой традиции позволит разрешить многие проблемы, связанные с развитием современного общества, поскольку фундаментализация и гуманитаризация образования в университете – это та эффективная стратегия, которая позволит ответить на многие насущные вопросы современности, будь то отношения человека и общества или прогресса и нравственности. Таким образом, фундаментальная подготовка позволит адаптировать специалиста к универсальной деятельности в непрерывно меняющемся мире. Выпускник университета должен получать образование, понимаемое как осознание себя и мира, погружение в культуру, окультуривание чувств и мышления, преобразование внутреннего мира по законам гармонии. Эту установку в университетской образовательной среде можно реализовать, лишь опираясь на приоритетные принципы формирования образовательного пространства университета: гуманизацию и фундаментализацию.

Становление массового высшего образования в Республике Беларусь

На начало 2008/2009 учебного года в Беларуси действовало 57 вузов, осуществляющих подготовку студентов по более чем 320 специальностям, из которых 43 государственных (31 университет, 7 академий, 2 института, 3 высших колледжа), 13 частных и 2 религиозных. Особая роль в подготовке специалистов высшей квалификации для различных отраслей народного хозяйства принадлежит университетам. В Беларуси на 10 тысяч жителей приходится около 427 студентов.

Одним из наиболее существенных факторов динамики развития системы высшего образования в Беларуси стал рост приема в государственные вузы как за счет расширения их договорной деятельности, так и за счет средств бюджета.

Таблица – Прием студентов в вузы республики (на начало учебного года)

Учебный год	Принято всего (тыс. чел.)	В том числе по формам обучения					
		Дневная		вечерняя		заочная	
		Всего (тыс. чел.)	%	Всего (тыс. чел.)	%	Всего (тыс. чел.)	%
государственные вузы							
1990/91	37,5	24,9	66,40	1	2,67	11,6	30,93
1991/92	36,2	24,4	67,40	1	2,76	10,8	29,83
1992/93	35	24	68,57	0,8	2,29	10,2	29,14

Продолжение таблицы

1993/94	34,4	23,8	69,19	0,2	0,58	10,4	30,23
1994/95	36,3	25,9	71,35	0,2	0,55	10,2	28,10
1995/96	38,5	26,9	69,87	0,3	0,78	11,3	29,35
1996/97	43,9	30,3	69,02	0,4	0,91	13,2	30,07
1997/98	46,7	31,1	66,60	0,3	0,64	15,3	32,76
1998/99	53,4	35,5	66,48	0,6	1,12	17,3	32,40
1999/00	54,5	35,7	65,50	0,5	0,92	18,3	33,58
2000/01	57,6	36,7	63,72	0,7	1,22	20,2	35,07
2001/02	61	37,3	61,15	0,9	1,48	22,8	37,38
2002/03	64,2	37,5	58,41	0,3	0,47	26,4	41,12
2003/04	65	38,2	58,77	0,4	0,62	26,4	40,61
2004/05	75,2	42	55,85	0,4	0,53	32,8	43,62
2005/06	77,7	43,1	55,47	0,2	0,26	34,5	44,4
2006/07	75,93	43,08	56,74	0,06	0,08	32,79	43,18
2007/08	80,62	44,8	55,57	0,14	0,17	35,68	44,26
2008/09	79,13	44,9	56,74	0,15	0,19	34,08	43,07
негосударственные вузы							
1994/95	7,2	4,2	58,33	0,2	2,78	2,8	38,89
1995/96	10,6	5,9	55,66	0,2	1,89	4,4	41,51
1996/97	9,4	4,9	52,13	0,1	1,06	4,4	46,81
1997/98	10,85	5,09	46,91	0,02	0,18	5,75	53,00
1998/99	10,09	5,04	49,95	0	0,00	5,05	50,05
1999/00	7,45	3,91	52,48	0	0,00	3,53	47,38
2000/01	10,74	5,37	50,00	0	0,00	5,37	50,00
2001/02	10,74	5,37	50,00	0	0,00	5,37	50,00
2002/03	15,6	5	32,05	0	0,00	10,6	67,95
2003/04	17,1	4,4	25,73	0	0	12,7	74,27
2004/05	14	3,4	24,29	0	0	10,5	75
2005/06	12,9	3,1	24,03	0,1	0,78	9,7	75,19
2006/07	10,69	3,92	36,67	0	0	6,77	63,33
2007/08	14,83	4,56	30,75	0	0	10,27	69,25
2008/09	12,35	3,5	28,34	0	0	8,85	71,66

Источник: статистические справочники Белорусского института системного анализа при Министерстве образования Республики Беларусь «Вышэйшыя навучальныя ўстановы РБ» за различные годы.

Как видно из таблицы, прием и общая численность студентов начиная с 1994/95 учебного года по сегодняшний день непрерывно возрастает, особенно на заочных отделениях вузов. Отметим, что становление массового высшего образования хотя и имеет ряд недостатков, таких как снижение качества образования в региональных вузах, вызванное низкими конкурсами, а также перепроизводство специалистов, тем не менее оно отвечает процессам становления постиндустриального общества, которое характеризуется усложнением его социальной структуры, изменением характера труда и профессионального состава рабочей силы, резким увеличением объема знаний. Сегодня углубленная профессиональная подготовка предоставляет доступ к высокооплачиваемым

мой работе, причем не для меньшинства, а для большинства молодых людей. Высшее образование более не является личным призывом или привилегией, оно стало социальной потребностью: современное общество не может функционировать без увеличения числа образованных и квалифицированных людей, работающих в сфере экономики и на государственной службе, а также без расширения исследований и знаний, которые являются движущей силой современной цивилизации.

Заключение

Массовое высшее образование сильно изменило образ традиционного университета. Появился разрыв между ведущими университетами и региональными вузами. И именно университеты, будучи центрами не только образования и науки, но и культуры и, как уже отмечалось, являясь основой современной национальной школы Республики Беларусь, должны решать проблемы, связанные с переходом к массовому высшему образованию в информационном обществе, ведь в задачи университетов входит не только подготовка специалистов и ведение научной деятельности согласно профилям вуза, но и отображение изменений в сфере высшего образования, решение проблем массового высшего образования, принятие участия вместе с другими учебными заведениями в анализе политики и взаимодействие с заинтересованными сторонами. Таким образом, можно сделать выводы:

1. Современный университет Республики Беларусь направлен на особую миссию в обществе – формирование высоких культурных идеалов. Он полифункционален: способен как транслировать, так и генерировать знания.

2. Именно университеты должны позволить нам выдерживать конкуренцию в быстро меняющемся мире.

3. Взаимосвязь теории и практики, обучения и исследования обеспечивает гибкость, жизнеспособность и социальную значимость современного университета.

Можно прогнозировать, что в XXI веке роль университетов в развитии культуры, образования и экономики государства будет только возрастать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон Республики Беларусь «О высшем образовании» // Выш. шк. – 2007. – № 4. – С. 3–12.

Rezko P.N. The Role of Universities in the Development of Mass Higher Education in the Republic of Belarus

This article highlights development of mass higher education in Belarus and the role, which universities play in this process. According to the information from ministry of statistics and ministry of education the author shows evolution of mass higher education. The researcher analyzes advantages and disadvantages of mass higher education. The author gives vivid description of the period of the reorganization of the system of higher education which took place in the historical period from the end of XX cent. to the begging of the XXI cent. The most important element of this process for the further development of the system of higher education was the transformation of national higher school to the system of higher education in which university would dominate.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 5.11.2009

УДК 378.14

О.В. Плахотник**ИДЕИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

В статье рассматриваются проблемы устойчивого развития в системе эколого-экономического образования современной молодежи. Дана характеристика взаимосвязей между экономическим и экологическим образованием, раскрывается функциональное развитие системы «природа - общество». В контексте хозяйственной деятельности и экономики рассматриваются основные биологические понятия.

Введение

Одной из важнейших проблем современности является стратегия устойчивого развития, реализация которой в системе «природа - общество» касается долгосрочного экономического прогресса и сохранения окружающей среды и «емкости биосферы». В мире сложилась ситуация, когда человечество не имеет возможности продолжить свое развитие путем увеличения потребления природных ресурсов и биосфера уже не в состоянии компенсировать отрицательные воздействия хозяйственной деятельности человека. Совместное развитие человека и биосферы (коэволюционная концепция), идущее по пути создания единого управляемого техногенно-биосферного комплекса, может не сопровождаться неблагоприятными для человека изменениями состояния окружающей среды и эколого-экономическими кризисами. В успешном решении проблемы взаимодействия общества и природы важная роль принадлежит экономическому и экологическому образованию молодежи.

Высокий уровень образованности нации способствует большей восприимчивости и действенности экономических и социальных реформ, формированию правовой и экологической культуры при осуществлении социальной и технологической деятельности, создает условия для прогрессивной индивидуальной активности личности в обществе. Модернизация системы высшего образования в Украине характеризуется объединением традиций, которые сложились в отечественной высшей школе, и новых идей, которые связаны с вхождением Украины в европейское и мировое образовательное пространство. Определяющими принципами образовательных реформ выступают принципы гуманизации, фундаментализации, приоритета социально-гуманитарной составляющей всего образовательного процесса.

Экологическое образование – это формирование знаний об окружающем мире и различных аспектах взаимодействия человека с природой, умений ориентироваться в окружающем мире, определять состояние окружающей среды, а также навыков, включающих практические мероприятия по защите и улучшению окружающей среды, разработку проектов, новых технологий и др. Эколого-экономическое образование должно дать научно обоснованные знания о различных аспектах взаимодействия общества и природы в современных условиях в контексте устойчивого развития.

Всю гамму сложных процессов и взаимодействий общества с природой можно представить в виде логической цепочки: потребности людей – воздействие общества на природу – изменение в природе – последствия этих изменений для хозяйства и здоровья людей – мероприятия по ликвидации отрицательных последствий

Осознание человеком проблемы истощаемости ресурсов, опасность деградации и разрушения биосферы во второй половине XX и в начале XXI столетия поставили перед экономическими и инженерными науками задачи ограничить вредное влияние на

природу и экологизировать экономику. Так создались естественно-исторические предпосылки, которые привели к возникновению экономической экологии как одной из ветвей социальной экологии. Экологическая экономика, как и социозэкология, еще продолжают проходить путь становления, и термин «экологическая экономика» еще не является общепризнанным. Однако на практике экологические методы исследований уже широко применяются учеными, проектировщиками, а термин «экологическая экономика» используется как в научной литературе, так и в производственной документации.

Сегодня масштабы экологического бедствия фактически достигли планетарного измерения и выдвигают на первый план общие для всего человечества проблемы, которые побуждают все государства к объединению усилий в формировании ноосферы. Решения Международной конференции ООН по вопросам окружающей среды и развития (Рио-де-Жанейро, 1992 г.) требуют разработки и постепенной реализации концепции перехода на модель устойчивого развития экологически безопасного функционирования национальных экономик.

Понятие «устойчивое развитие» включает в себе интересы двух фундаментальных наук – экологии и экономики. В материалах конференции Рио-92 акцентируется внимание на то, что экономическое и социальное развитие, а также охрана окружающей среды являются взаимозависимыми и взаимодополняющими слагаемыми устойчивого развития [6, с.12].

Под устойчивым развитием понимается управляемое развитие общества, не разрушающего своей природной основы и обеспечивающего выживание и непрерывное развитие цивилизации. Мировое движение за устойчивое развитие, ставит своей целью создание экологически благоприятных условий на всем земном шаре как едином и единственном пространстве, в пределах которого может жить и развиваться человечество. Устойчивое развитие подразумевает создание условий, обеспечивающих удовлетворение потребностей сегодняшнего дня, не подвергая существование последующих поколений большему риску, чем нынешний. Устойчивое развитие – это регулируемое развитие: целенаправленный контроль над происходящими изменениями в окружающей среде, прогнозирование и компенсация наиболее опасных проявлений и диспропорций развития.

Исключительно важное значение для внедрения в практику идей устойчивого развития приобретает эколого-экономическое образование молодежи. Основными приоритетными направлениями образования в интересах обеспечения постоянства выступают: а) непрерывность образования на протяжении всей жизни; б) междисциплинарное образование и партнерство; в) поликультурное образование [6, с. 47]. Следует отметить, что именно образование оказывает значительное содействие повышению уровня благосостояния людей и является одним из решающих факторов создания условий для того, чтобы люди могли стать полезными и ответственными членами общества.

Сегодня одной из приоритетных задач высшей школы выступает формирование у студенческой молодежи экологического сознания, которое должно базироваться на стратегии и технологии взаимодействий человека с окружающей средой. При формировании экологического мышления в процессе обучения мы не можем ориентироваться на узкопрофильное изучение и познание фрагментов лишь одной из подсистем, будь то производство, общество, природная среда или государство. Одной из важнейших черт экологического мышления, как отмечает М.Ф. Реймерс, является многосторонний комплексный подход с вычленением, анализом и следующим синтезом многих прямых и обратных связей объективного мира [7, с. 294]. Современная студенческая молодежь, с одной стороны, должна овладеть умениями устанавливать безопасные отношения в каждой из указанных подсистем, с другой – быть вооруженной моделями, которые разрешают уверенно взаимодействовать с этими подсистемами в интересах поставленных целей.

Таким образом, экологическое мышление, на наш взгляд, представляет собой сложную категорию, которую нельзя рассматривать изолированно. Оно тесно связано с другими предметными видами мышления (биологическим, химическим, географическим, экономическим и др.). Мы разделяем мнение Л. Кожуховского, который отмечает, что экологическое образование должно учитывать результаты исследований в сфере наук о Земле, общественных наук, медицины, техники и экономики. Он указывает, что межотраслевой характер знания о среде предполагает его систематизацию и интеграцию, которые требуют огромных знаний и компетентности. Введение в учебные программы материалов, которые касаются природной среды, но которые не учитывают межпредметных связей, ведет к запоминанию студентами не связанных между собой сведений и не может сформировать мышления экологическими категориями, т.е. многостороннего, целостного и ориентированного на перспективу понимания всех последствий для окружающей среды и хозяйства действий людей, которые приводят к экологическому кризису [2, с. 78].

В своих исследованиях И.Д. Зверев и И.Т. Суравегина подчеркивают, что структура экологического образования содержит в себе обобщенные формы знаний (биологии, физики, химии, географии, геологии и др.) и одновременно рассматривает наряду с научными эстетические (музыка, живопись), моральные, правовые, практические стороны отношений общества и отдельного человека к природе. В результате интеграция этих обобщенных форм знания выступает как один из основных способов повышения гибкости, мобильности содержания экологического образования [5].

Содержание экологического образования на протяжении последних двух десятилетий претерпело значительное изменение. Оно наполнилось проблемами устойчивого развития локального, регионального и глобального масштабов, включающих различные аспекты взаимодействия общества и природы.

Следует заметить, что экономическое образование длительное время рассматривалось в рамках таких учебных дисциплин, как география, история, обществоведение, основы государства и права. Изменения, которые затронули всю систему экономических отношений в Украине, привели к изменению целей и содержанию экономического образования в рамках вышеупомянутых учебных предметов и появлению таких принципиально новых для украинского образования учебных дисциплин, которые изучаются в высшей школе, как основы экономики, технология и предпринимательство, основы менеджмента и др. Интеграция экологических и экономических знаний проявилась сначала в изменении содержания школьных курсов экономической и социальной географии, введении в них (в качестве равноправного) экологического компонента, а также появлению нового учебного предмета «Основы природопользования».

Такой подход основывается на традициях зарубежных образовательных систем, в первую очередь американской и английской, где наблюдаются очень высокий уровень экологического сознания обществ и высокий показатель привлечения общественности к решению эколого-экономических проблем. Этому способствовали следующие обстоятельства:

- преобразование экологии из чисто биологической науки в научное направление, которое рассматривает, по определению Н.Ф. Реймерса, «некоторую значащую для центрального члена анализа (субъекта, живого объекта) совокупность естественных и определенной мерой социальных (для человека) явлений и предметов с точки зрения интересов этого центрального субъекта живого объекта» [8, с. 592–593];

- появление отдельной области научного знания – социальной экологии;

- выделение нового научного направления – энвайронментологии – науки об окружающей среде, которая изучает, по определению Б. Небела, «экологические принципы относительно человеческого общества» [3, с. 15].

Перечисленные обстоятельства послужили научной основой для интеграции экологического и экономического образования.

Экономическое образование осуществляется на основе тех же принципов непрерывности и системности, которые являются основными для экологического образования. В структуру экономических знаний входят и знания об экономических и правовых механизмах взаимодействия общества и природы, о возможных путях оптимизации этих отношений. Содержание экономического образования непосредственно связано с содержанием экологического образования за счет того, что они рассматривают две стороны процесса взаимоотношений общества и природы. Экономические знания о процессах производства допускают применение их при изучении степени влияния этих процессов на экологическую обстановку. Интеграция экологического и экономического образования осуществляется на равные постановки их целей и задач, содержания и принципов, которые определяют основы ее конструирования.

Экологический подход используется для изучения связей в экосистемах, в которых всегда выделяют две подсистемы: ядро (хозяйин) и окружающая среда. Экологический подход из сугубо биологического превратился в общенаучный, который состоит из экологии человека (социальная экология) и экологии географической оболочки Земли в целом (геоэкология). Геоэкологический подход рассматривает любую часть географической оболочки – регион, город, хозяйственный объект – как естественно-социально-экономическую систему «природа – общество» [6, с. 6].

Функционирование и развитие системы «природа – общество» определяется по трем главным направлениям: 1) влияние природы на общество (человек при этом рассматривается как часть природы); 2) влияние общества на природу, т.е. антропогенно-техническая нагрузка на природу; 3) обратная реакция природы на влияние общества, которая заключается в изменении (как правило в худшую сторону) условий существования людей.

Классическая методологическая схема направлена на выяснение отношений типа «вид – среда» или же «хозяйин – среда». В масштабах нашей планеты необходимо рассматривать всеохватывающую сумму таких отношений для всех без исключения видов, популяций и среды с учетом взаимных влияний и последующих изменений. Квинтэссенцией такой «глобальной экологии», как нам кажется, будет экологический анализ отношений природы, населения и хозяйства, которые составляют три обобщенных слагаемых географической оболочки Земли. [6, с. 6]

База для усвоения экономических знаний закладывается еще в школьных курсах общеобразовательных дисциплин, в частности естественного цикла. Известно, что вследствие производственной деятельности людей, интенсивного использования природных ресурсов возникают экологические ситуации. Так, учащиеся начинают оперировать экономическими понятиями (сырье, процесс производства, технология, ресурсы, затраты и т.д.) уже при изучении производств в курсе химии, сырьевых, энергетических, трудовых ресурсов, промышленных комплексов в курсе географии, законов природы в курсах физики и биологии. Однако в большинстве своем экономические понятия не рассматриваются ими через призму экологии.

По мнению В. Окня, оперирование понятиями помогает осмыслению окружающего нас мира путем установления связи между новым опытом и имеющимися знаниями. С помощью понятий человек легче ориентируется в сложном мире, более того, обозначая понятия словами и обмениваясь ими с помощью языка, может осуществлять деятельность в сфере абстрактного так же, как и в сфере предметного мышления. Понятия связываются одно с другим в языке, помогая формулировать правила и законы; последние же помогают давать объяснение и предсказать будущее [4, с. 155].

Что касается понятий эколого-экономического содержания, то следует отметить, что сам термин «эколого-экономическое понятие» имеет условный характер, так как экономическая экология, или экологическая экономика, как область научного знания находится в стадии формирования. Вместе с тем на сегодняшний день существует несколько научных направлений в экологии, таких как социальная экология, экология человека, промышленная и сельскохозяйственная экология, а также раздел конкретной экономики – экономика природопользования и прочие. Объектом исследования этих научных направлений выступают слагаемые системы «общество – природа». Одним из направлений исследования этих комплексных дисциплин является изучение хозяйственного механизма влияния человека и материальных продуктов его деятельности на окружающую среду и экономические последствия влияния среды, в том числе измененную человеком и систему его экономических отношений. Эти исследования осуществляются с целью оптимизации взаимоотношений в системе «общество–природа».

Как отмечают Е.А. Березин и А.Г. Беличенко, экологизация экономического образования должна базироваться на трех составляющих: собственно экономической, социальной и экологической [1, с. 71]. Остановившись на двух последних, необходимо подчеркнуть, что социальная составляющая экономического образования должна ориентировать личность не столько на удовлетворение собственных нужд, сколько на обеспечение сохранения окружающей среды; содержание экологической составляющей заключается в осознании будущим специалистом необходимости стабильности в отношениях между человеком и природой в процессе производства. В этом контексте экономическое образование приобретает гуманистические аспекты.

Экология и экономика тесно связаны между собой, поскольку они изучают две стороны формирования ноосферы. Результаты экологических исследований прямо и опосредованно влияют на развитие экономики. Так, например, зависимость развития растений и животных от их взаимоотношений с окружающей средой давно используется в растениеводстве и животноводстве (в селекции) и оказывает содействие повышению эффективности сельского хозяйства.

В рамках осуществления экологического образования не должно существовать деления содержания учебных предметов на компоненты, которые составляют содержание вышеперечисленных научных направлений в экологии. В процессе рассмотрения экологических проблем студенты должны оперировать понятиями, которые образуют каркас этих комплексных научных дисциплин. Так, основные экологические понятия, такие как «среда», «природные ресурсы», «антропогенный фактор», могут формироваться в комплексе с составляющими их экономическими элементами. Например, понятие «среда» предусматривает понимание студентами значения естественных условий как основы жизни и хозяйственной деятельности человека, неизбежности их изменения в процессе этой деятельности. Понятие «природные ресурсы» предусматривает умение студентов давать хозяйственную оценку этим ресурсам, выяснять ресурсообеспеченность, устанавливать взаимосвязь между эффективностью производства и характером природопользования.

В системе экономического образования все больше отмечаются тенденции к его гуманизации путем экологизации экономических знаний [1; 9; 10]. При изучении технологических процессов студенты овладевают знаниями о запасах сырья, проблемах его добычи и целесообразности использования в данном производстве, его транспортировке, экологических аспектах этих проблем. Такие составляющие технологического процесса, как сырье, энергия, отходы, продукт, известны студентам из курсов географии, химии, физики. О влиянии на человека того или иного производства они узнают еще из курсов биологии, экологии, охраны природы. При изучении технологического цикла рассматривается энергоемкость соответствующего технологического процесса,

основные источники энергии, тяготение производства к источникам энергии, влияние энергопредприятий (АЭС, ГРЭС, ТЭС) на окружающую среду; вредность производства для здоровья людей, его трудоемкость, наукоемкость; влияние самого технологического процесса на окружающую среду; особенности использования воды и воздуха в процессе производства; особенности использования, транспортировки и утилизации продукта производства; опасность отходов производства, возможности их вторичного использования и переработки, средства очищения вредных стоков и выбросов в атмосферу, пути предотвращения загрязнения окружающей среды. Такая деятельность осуществляется преимущественно инженерными методами. Здесь мы видим объединение трех сфер научного знания: экологии, экономики и технологии. В связи с этим расширяются границы применения экологических знаний в экономике, углубляя тем самым интеграцию экологического и экономического образования.

Комплексность, системность, территориальность, превентивность, мониторинг выступают в качестве основных приемов экономической и инженерной экологии. В этом их значимость практического участия в оценке состояния окружающей среды. Инженерная экология уже теперь имеет солидную нормативно-регламентную базу. Покомпонентные и интегральные критерии и показатели оценки состояния инженерно-естественных комплексов охватывают широкий спектр возможных изменений естественных компонентов под влиянием производственной деятельности общества. Специфическими методами экологической экономики признана обязательность изучения динамики изменений естественно-технических систем под влиянием человека на трех уровнях: на период исследований под проектирование, на время планового прогноза социально-хозяйственного развития региона и прогноза разрушения системы. Часто в процессе прикладных исследований используется минимум необходимой информации для обоснования этих работ. Эта информация часто только имеет инженерно-геологический, гидрогеологический, гидрологический, реже климатический характер. Биотические и социально-экономические составляющие социосистемы при этом не учитываются. Такой фрагментарный подход, который игнорирует взаимосвязь всех компонентов социосистемы, уже не удовлетворяет практических нужд проектно-экологической экспертизы. Поэтому профессиональная подготовка специалистов должна учитывать современные интеграционные процессы в эколого-экономическом образовании. За ориентир берется модель «инновационного человека», то есть личность такого социально-культурного порядка, которая способна творчески и результативно работать, быть конкурентоспособной в современных условиях.

Благодаря непрерывности эколого-экономического образования, межпредметным связям, гуманистической направленности происходит комплексная, полноценная подготовка специалистов в высших учебных заведениях в сфере экологической экономики. Это становится чрезвычайно важным в контексте потребности государства в высокообразованных экономистах, инженерах, технологах, которые хорошо понимают, что наиболее рациональное решение экологических и экономических проблем возможно при условиях их комплексного решения, прогнозирования их возникновения в будущем и планирования соответствующих предупредительных мер для устойчивого развития.

Заключение

Устойчивое развитие представляет собой социоприродную форму развития, учитывающую экологические и другие глобальные императивы и представляющую в отличие от экономически детерминированного неустойчивого развития систему коэволюции общества и природы. Общечеловеческую парадигму устойчивого развития следует рассматривать как наступление качественно нового этапа развития человечества, в ходе которого отдельные государства и все мировое сообщество в целом организуют

целенаправленную и скоординированную деятельность, направленную на полную нейтрализацию всего комплекса негативных социальных, экономических и экологических диспропорций, накопленных (в основном за последнее столетие) в обществе и окружающей среде. И создание условий, исключающих возникновение таких диспропорций. Структурирование системы эколого-экономического образования в высшей школе призвано обеспечить повышение уровня научной подготовки студенческой молодежи в различных аспектах взаимодействия общества и природы в контексте устойчивого развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березин, Е.А., Необходимость, сущность и основные положения экологизации экономического образования в техническом вузе / Е.А. Березин, А.Г. Беличенко // Экологическое образование и воспитание в технических вузах : сб. науч.-метод. трудов. – К. : УМК ВО, 1991. – С. 70–79.
2. Кожуховский, Л. Проблемы экологического образования / Л. Кожуховский; пер. с польск. // Современная высшая школа. – 1990. – № 3–4 – С. 71–82.
3. Небел, Б. Наука об окружающей среде / Б. Небел – В 2-х т. – М. : Мир, 1993. – Т. 1. – 420 с.
4. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь ; пер. с польск. – М. : Высшая школа, 1990. – 381 с.
5. Организация экологического образования в школе : пособие для работников сред. общеобразоват. школ / Суравегина И.Т. [и др.]; под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – Пермь : Б. и. – 148 с.
6. Програма дій «Порядок денний на ХХІ століття» («Agenda 21») : Ухвалена конференцією ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро (Самміт «Планета Земля» 1992 р.) / ПРООН / ВГО «Україна. Порядок денний на ХХІ століття» (пер.). – 2-е вид. – К. : Інтелсфера, 2000. – 360 с.
7. Плахотнік, О.В. Професійна підготовка педагогів-геоекологів: навч.-метод. посіб. / О.В. Плахотнік, О.О. Безносок – К. 2001. – 248 с.
8. Реймерс, Н.Ф. Природопользование. Словарь-справочник / Н.Ф. Реймерс. – М. : Мысль, – 1990. – 667 с.
9. Світова економіка : підручник для студ. вищих навч. закл. / А.С. Філіпенко [та ін.]. – К. : Либідь, 2000. – 582 с.
10. Стеченко, Д.Н. Розміщення продуктивних сил і регіоналістика : навч. посіб. / Д.Н. Стеченко – К. : Вікар, 2001. – 378 с.

Plahotnik O.V. The ideas of sustainable development in the Eco-economic education of the modern youth

The sustainable development problems in the system of the Eco-economic education of students are reported in the article. The characteristic of interrelations between economic and ecological education is given, the functional development of the "nature-human" system is revealed. The basic biological concepts are unraveled in the context of economic activities and economy.

Матеріял надруковано у редакції 12.03.2010

УДК 37.013.46

М.С. Ковалевич

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР СОВРЕМЕННЫХ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье представлена система ценностных ориентаций выпускников общеобразовательной школы 2009 г. и предложен проект социально-педагогической поддержки их развития и коррекции. Экспериментальный проект предполагает разработку новой гуманитарной концепции профессионального самоопределения молодежи, способствующей ее ориентации на общественные ценности как смысложизненные, личностный и профессиональный рост.

Введение

Исследованиями установлено, что важнейшей детерминантой жизненного и профессионального выбора молодежи является система ценностей. В связи с этим перед государством и его институтами стоит задача выработки у каждого его гражданина чувства ответственности за происходящее в своей стране. Речь идет о перспективах развития белорусского общества, о будущем белорусской нации, о становлении и процветании белорусской государственности. Дальнейшее реформирование, социальное и экономическое развитие страны в значительной мере зависит от молодых людей.

Формулируя стратегические ответы на основные вызовы XXI века, Президент Республики Беларусь отметил: «У нашего народа есть выверенная система ценностей. За годы независимости сложилась учитывающая наши национальные особенности модель социально-экономического развития. Сформирована надёжная правовая база, начиная с Конституции, эффективная структура власти, сильная социальная политика, в основе которой забота о людях, о человеке» [1]. Сегодня в Беларуси идёт становление ценностных ориентиров развития государства и общества, *происходит интенсивная духовная работа, что находит свое отражение в структуре ценностей молодежи, детерминирующих её профессиональный выбор.* «Для формирования социально активной личности нужно эффективное использование потенциала культуры. В широком смысле этого понятия – включающего культуру повседневной жизни, быта, человеческих отношений, уважение к отечественной истории и гордость за свою страну» [2].

Организуя процесс профессионального самоопределения старшеклассников общеобразовательной школы, педагог должен исходить из положения о том, что профессионал в любой области – это прежде всего гражданин своей страны, и ориентировать профессиональный выбор молодежи на созидание, на развитие белорусского общества, становление сильной и процветающей Беларуси.

Нельзя не заметить, что процесс профессионального выбора и адаптации современного выпускника школы к новым условиям стал более сложным. Новые экономические условия и преобразования в социальной сфере, резкое изменение ценностных ориентиров обусловили новые требования к современному выпускнику со стороны общества. На первый план по своей значимости выходят такие качества старшеклассника, как инициативность, предприимчивость, самостоятельность, конкурентоспособность, оперативность и креативность мышления.

Внедрение новых информационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека, увеличившийся поток информации повышают значимость у молодых людей умений адекватно воспринимать сложные жизненные ситуации, правильно оце-

нивать себя и свои поступки, быть готовым к адекватному жизненному и профессиональному самоопределению и самореализации.

К сожалению, содержание общего среднего образования информационно не обслуживает самоопределение школьников, предоставляя им возможность методом проб и ошибок, часто на эмоциональном уровне принимать ситуационные решения. Преподавание школьных предметов не формирует представлений (образы, имиджи) о профессиональной деятельности людей самых разных профессий, например, математиков и химиков, географов и историков, юристов и программистов. Практически нулевыми являются представления школьников о характере и особенностях профессиональной работы инженеров и квалифицированных рабочих, журналистов и медицинских работников, ученых и даже школьных учителей. Однако до сих пор в модернизируемых учебных планах школ не появилась образовательная область «Жизненное и профессиональное самоопределение».

Положение, сложившееся сегодня на рынке труда, также довольно сложное.

Специалисты выделяют следующие дискриминационные факторы современного рынка труда:

- различия в тенденциях занятости для городского и сельского населения;
- различия в сфере занятости по формам собственности;
- широкое распространение неформальной занятости;
- неравенство доступа к рынку труда ряда социальных групп (молодёжи, неквалифицированных работников, иностранной рабочей силы);
- различия в условиях труда и уровне заработной платы;
- территориальная дифференциация и специфика локальных рынков труда;
- гендерная сегрегация [3].

Сегодня очевидно, что подготовка кадров не соответствует потребностям рынка труда. Как ни парадоксально, но в определённой степени дестабилизатором ситуации является именно рынок образовательных услуг. Закономерное стремление профессиональной школы адаптироваться к новым условиям зачастую преследовало цель самовыживания, а не оптимального решения кадровых проблем. Реагируя на повышенный спрос, система образования увеличивает приём на «популярные специальности». Для реализации профессиональных планов молодёжь предпочитает профессии (перечисляются в ранговой последовательности) юриста, экономиста, программиста. Вслед за ними в ранговой таблице – профессии банкира, следователя, бухгалтера, психолога, журналиста, дизайнера, врача, архитектора, повара т.д.

Согласно официальной статистике, наиболее востребованными профессиями считаются строительные и технические, в то время как профессии бухгалтера, экономиста, юриста – наиболее невостребованными. Однако если ты специалист – легко найти работу и бухгалтера, и юриста, и программиста. В тоже время страна производит тысячи специалистов, которые не являются специалистами в буквальном смысле этого слова.

Ситуация усугубляется тем, что при выборе профессии молодым людям приходится соизмерять субъективную ценность будущей профессии и её доступность. Ситуация, когда студенту приходится платить за своё образование в полном объёме, фактически закрывает доступ в столичные вузы для провинциальной молодёжи. Из-за дороговизны жизни в столице даже обучение на бюджетной основе становится для провинциальной молодёжи весьма проблематичным. Отмечается факт системного уменьшения среди «бюджетников» доли студентов, подготовленных в отдалённых общеобразовательных учреждениях. А среди них есть немало талантливой молодёжи. Многие выпускники объясняют свой выбор вуза именно его близостью к дому. Ещё более актуальными экономические факторы выбора образовательного учреждения являются для

сельской молодёжи. Так что несмотря на широкий спектр образовательных «услуг» и палитру различных форм образовательных учреждений, которые их представляют, поколение 15–18-летних – это поколение ограниченного выбора. В связи с этим стремительно нарастает число выпускников вузов, практически сразу же после окончания меняющих профессию.

В образовательной среде выявляется необходимость целенаправленного создания условий для формирования профориентационно значимой компетентности учащихся, которая, на наш взгляд, должна стать важнейшей составляющей общей социальной компетентности. Понятно, что такой подход к оценке образованности человека через сформированность профориентационно и социально значимой компетентности входит в заметное противоречие с традиционным ЗУНовским подходом к оценке предметной обученности. Представляются прогрессивными попытки создания «стандарта на самореализацию», тогда продуктом образования становится оптимальное (целостное) развитие личности, выявление и реализация задатков, потенциальных возможностей, ценностных ориентаций самоопределяющегося человека средствами образования.

Организуя процесс профессионального самоопределения молодежи, необходимо учесть, что в отличие от Запада нам приходится решать двойную задачу. Первостепенная из них – проблема экономики. Вторая – по поиску «духовной массы» – хотя и кажется неактуальной и далекой, на самом деле требует своего параллельного решения. Глубоко убеждена, средство ее решения – *это национальная идея*. Она предполагает прежде всего долгосрочную, а не сиюминутную перспективу. Поставив лишь блок материальных вопросов, мы непременно впоследствии получим ситуацию, сложившуюся в западном обществе. Мы теряем корни, с помощью которых предыдущими поколениями была создана великая и богатая страна. Поэтому только национальная самобытность, не только поддерживаемая, но и развиваемая, способна противопоставить материальному значительный духовный компонент. Без баланса духовного и материального компонентов получим хаос, причем в его деструктивном проявлении по причине роста преступности, наркомании, аморального поведения молодежи. Массовая культура Запада, активно поставляющая образы «кризисного менталитета», выражается отсутствием у людей высоких смысложизненных ориентиров, благородной и достойной цели, творческой энергии.

Одной из характерных черт общества стала растерянность, безрассудное и непонятное метание его во времени и культуре. Характеризуя время, в которое ему довелось жить, Х. Ортега-и-Гассет отмечает, что наш век глубоко уверен в своих творческих способностях, но при этом не знает, что ему творить. Хозяин всего мира, он не хозяин самому себе. Он растерян среди изобилия. Обладая большими средствами, большими знаниями, большей техникой, чем все предыдущие эпохи, наш век ведет себя как самый убогий из всех; плывет по течению. Отсюда эта странная двойственность: всемогущество и неуверенность, уживающиеся в душе поколения.

Вопреки обычному мнению, Х. Ортега-и-Гассет дает иное определение человека элиты: он проводит жизнь в служении. Жизнь не имеет для него интереса, если он не может посвятить ее чему-то высшему. Его служение – не внешнее принуждение, не гнет, а внутренняя потребность. Когда возможность служения исчезает, он ощущает беспокойство, ищет нового задания, более трудного, более сурового и ответственного. Это жизнь, подчиненная самодисциплине, – достойная, благородная жизнь. Отличительная черта благородства – не права, не привилегии, а обязанности, требования к самому себе. Благородная жизнь для Ортеги означает жизнь напряженную, всегда готовую к новым, высшим достижениям. Он противопоставляет благородную жизнь обычной, косной жизни, отождествляя ее (обычную жизнь) с топтанием на месте.

Ортега, исходя из самой типологии человеческой личности, предлагает более радикальное разделение человечества на два других класса. Это те, кто требует от себя многого и сам на себя взваливает тяготы и обязательства, и те, кто не требует ничего и для кого жить – это плыть по течению, оставаясь таким, какой ни на есть [4]. В итоге человек реализует самого себя прежде всего в мире вещей. Происходит отказ от бытия в пользу владения чем-то. Иметь или быть – эта альтернатива Э. Фромма разрешается в пользу «иметь» [5]. Основу жизни социума все более определяют ценностные установки многоэтажного общества, развивающегося по схеме Г. Маркузе: люди, живущие соответственно своему социальному статусу этажом ниже, видят свои будущие цели через образ жизни людей, находящихся этажом выше. Если сегодня в качестве такой цели выступает автомобиль, который есть у того, кто «наверху», то благодаря чрезмерным усилиям со временем «живущие этажом ниже» приобретают автомобиль. Но трагедия их бытия этим не кончается: у «живущих» этажом выше уже появился свой самолет. Снова комплекс неполноценности получает дополнительное подкрепление. И снова зависть и попытки достичь недостижимое.

Исследователи отмечают трансформации в структуре ценностных ориентации современной молодежи: тенденции, свидетельствующие о процессе рационализации ее сознания, возникновении противоречий между духовными и рациональными ценностями [6; 7; 8].

Современное общество неопределенности и риска несет в себе угрозу того, что исключительные ситуации в нем становятся нормой [9, с. 101]. В эпоху поздней современности семья и работа, являвшиеся двумя великими краеугольными камнями, гарантировавшими индивиду внутреннюю стабильность, утратили прежнюю значимость. Еще не так давно и профессия, и семья призваны были обеспечивать основной социальный опыт, поскольку семейная жизнь и профессиональная деятельность были местом, в котором социальное действие может осваиваться индивидом через непосредственное участие. В настоящее время семья и профессия утратили свои функции безопасности и защиты, а люди, лишённые профессии, теряют встроенный в индустриальную эпоху внутренний стержень своей жизни. «Кризис рынка труда и общества трудящихся означает для них не столько потерю профессии, профессиональной деятельности, сколько лишение стабильной уверенности в получении хорошо оплачиваемой и престижной работы. При том, что профессиональное будущее образования не утрачено, оно, тем не менее, становится непредсказуемым и непредвиденным» [8, с. 57–58].

Ситуация профессионального выбора рассматривается нами как бифуркация. При этом мы учитываем, что выбор происходит в поле ценностного отношения человека к миру. Поэтому, сталкиваясь с двумя противоположными предложениями самоопределяющейся личности, профконсультант старается найти третье, более творческое решение. Он, эффективный, умный катализатор изменений, комфортно существует в условиях неопределенности и умеет упорядочивать хаос, способен переноситься из настоящего в будущее и обратно, способен быстро и без колебаний отказаться от бесполезной тактики в пользу других действий, а если они окажутся неэффективными, то продолжит поиски.

Реализация потенциала самоорганизации определяется по тому, насколько полно каждый ученик, а затем и студент раскрыл заложенные в нем задатки, творческие способности, насколько плодотворно удовлетворил свои интересы, потребности и насколько гармонично все это «работает» на цель развития и личности, и общества. Синергетика усматривает в ребенке равноправного партнера, способного к самоопределению и требующего бережного и внимательного отношения к себе.

Как избежать неприятных бифуркаций на сложных и запутанных путях жизненного и профессионального становления? Как быстро выходить на желаемые аттракторы

личностного и профессионального развития? Свой подход к проблеме предлагает А. Назаретян, сформулировавший *принцип техногуманитарного баланса*. Обнаружив определенные корреляции между уровнем научно-технической мощи общества и состоянием его культурных регулятивных механизмов, ученый приходит к выводу, что в катастрофические, бифуркационные точки человечество приходит в случае, если эта корреляция нарушается. Спасти ситуацию в таких случаях может новая гуманитарная (культурная) парадигма, способная сдерживать агрессию, многократно усиливающую свою разрушительную силу в результате открывающихся технических возможностей. Негэнтропийным источником, с точки зрения А. Назаретяна, должна быть прежде всего культура [7].

В связи с этим важнейшими в организации профессионального самоопределения молодежи становятся принципы *ценностных ориентаций, субъектности и данности* (В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова). Первый принцип требует от педагога наполнить взаимодействие с детьми ценностным содержанием, ориентированным на такие высшие ценности общечеловеческой культуры, как человек, жизнь, природа, труд, познание, общение. Второй направляет внимание педагога на постоянное инициирование в ребенке способности быть субъектом собственных действий, поведения в своей жизни. Третий определяет такое отношение к ребенку, когда его принимают как безусловную ценность и данность, уважительно относясь к истории его жизни, развитию, специфике личностного становления, которая определяется пережитыми бифуркациями и способами выхода из них.

Анализ научной литературы по теме исследования позволяет сделать вывод о том, что ряд аспектов, сопряженных с исследуемой проблемой, достаточно глубоко изучен и отражен в работах как отечественных, так и зарубежных авторов. В числе таких аспектов значимыми для нашего исследования явились философские, социологические и психологические основы ценностей и ценностных ориентаций, профессиональной мотивации и профессионального самоопределения. Проблемой ценностей, ценностных ориентации занимаются представители различных наук в области человековедения. Однако каждая наука рассматривает ценностные ориентации со своей точки зрения.

Философы раскрывают вопросы о сущности и происхождении ценностей, взаимосвязи познавательного и ценностного отношения к действительности, проблемы ценности и оценки, проблемы ценностной регуляции поведения и деятельности личности (С.Ф. Анисимов, Л.М. Архангельский, И.Г. Афанасьева, Е.В. Боголюбова, В.А. Василенко, Г.Я. Головных, Ю.Д. Гранин, Я.А. Розин, В.П. Тугаринов, И.Т. Фролов, Н.З. Чавчавадзе и др.), влияние ценностных представлений на нравственное развитие личности, сущность и специфику моральных ценностей (Л.М. Архангельский, М.С. Каган, Т.И. Пороховская, Ф.А. Селиванов и др.).

В социологии ценности изучаются с точки зрения обусловленности их общественными отношениями, нормами и целями общества, как нормативы, образцы, эталоны, стандарты, в качестве механизмов социальной регуляции поведения и деятельности (Л.А. Аза, В.Г. Алексеев, О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравомыслов, О.И. Зотова, А.И. Левко, В.А. Поддубный, Е.А. Подольская, С.И. Попов, В.П. Тугаринов, В.А. Ядов).

Психологическое понимание ценности отражает попытку проникновения в глубины человеческой психики на феноменологическом уровне отражения психологической природы ценностей (В.Г. Асеев, А.Г. Асмолов, М.И. Бобнева, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, С.С. Бубнова, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Н.И. Непомнящая, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и др.).

В рамках проблем профессионального самоопределения аспект ценностей, ценностных ориентации личности затрагивается зарубежными учеными в контексте исследования профессионального «образа-Я» (К. Роджерс), моделей развития в профессио-

нальном самоопределении (Д. Сьюпер), разработки теории социального научения (А. Bandura, D. Krumboltz, C.V. Nichols, L.D. Mitchell) и российскими психологами в контексте отношения к ценностям, ценностного самоопределения (В. Брожек, Ф.Е. Василюк, Р.М. Грановская, Г.М. Мкртчян, С.Б. Тайсаева), отношения человека к будущему (Е.И. Головаха, А. Печчеи), становления жизненных целей и планов (Е.И. Головаха, А.А. Кроник, И.С. Кон, Н.А. Логинова), мотивации деятельности (В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, А.К. Осницкий, С.Л. Рубинштейн), возрастных особенностей профессионально самоопределяющейся личности, становления ее самосознания (И.В. Бесстужев-Лада, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, Ф.Р. Филиппов, Д.Б. Эльконин и др.), личностного самоопределения (Н.И. Гуткина, С.В. Калинина, И.Н. Семенов и др.), профессионального самоопределения (Е.М. Борисова, М.Р. Гинзбург, К.М. Гуревич, Е.А. Климов, И.С. Кон, Л.Л. Кондратьева, С.П. Крягжде, Т.В. Кудрявцев, И.В. Кузнецова, В.М. Кухарчук, Г.П. Ников, Н.С. Пряжников, Н.В. Самоукина, В.Ф. Сафин, А.В. Сухарев, В.В. Чебышева, П.А. Шавир, В.Ю. Шегурова).

Исследование ценностных ориентации в аспекте осознания личностью ценностно-смысловых установок по отношению к социально-профессиональному выбору, изучение факторов, оказывающих влияние на динамику и структуру ценностных ориентаций личности профессионала в его движении к «акме», успешно ведется в рамках комплексного психолого-акмеологического подхода (О.С. Анисимов, С.А. Анисимов, В.Г. Асеев, А.А. Деркач, А.А. Бодалев, В.Г. Зазыкин, Л.И. Катаева, Н.В. Кузьмина, В.А. Пономаренко, И.Н. Семенов, Ю.В. Синягин, Е.А. Яблокова и др.).

Рассматривая проблему выбора профессии через призму деятельностного подхода, многие исследователи считают, что, выбирая ту или иную сферу профессиональной деятельности, старшеклассники выбирают не столько содержание этой деятельности, сколько то, *какие сущностные ценности воплощены в ней*. Выделяют следующие профессиональные ценности (профессиональные ориентации):

- профессиональные ценностные ориентации, связанные с утверждением в обществе, социальной среде (общественная значимость труда, общественный престиж);
- профессиональные ценностные ориентации, связанные с удовлетворением потребностей в общении;
- профессиональные ценностные ориентации, связанные с самосовершенствованием (творческий и разнообразный характер труда, возможность заниматься любимым делом);
- профессиональные ценностные ориентации, связанные с самовыражением личности;
- профессиональные ценностные ориентации, связанные с утилитарно-практическими запросами личности (хорошая зарплата, большой отпуск, ненормированный рабочий день и так далее).

Таким образом, профессиональные ценностные ориентации отражают практическое отношение человека к действительности, особенности удовлетворения потребностей людей в процессе их профессиональной деятельности, то есть структура мотивов выбора профессии определяется ценностными ориентирами индивида, поэтому для определения мотивационной структуры выбора профессии необходимо, прежде всего выявить преобладающий тип профессиональных ценностных ориентаций (Г.В. Корделян, Л.Г. Полещук, А.В. Тищенко).

Ценностные структуры сознания при всех обстоятельствах остаются присущими внутреннему миру личности. В силу этого ценностные ориентации и установки рассматриваются нами как важнейший инструмент саморегуляции личности, момент драматического поиска в точке бифуркации идентичности личности со своим внутренним

«Я». Поэтому они представляют собой гибкую и постоянно корректируемую связь между личностью и обществом, творящим сознанием субъекта и его ответственным личностным выбором.

Проблематика духовной жизни молодежи, динамики ее ценностных ориентаций занимает важное место в социологических исследованиях. Разработана концепция социального развития молодежи, важнейшей составной частью которой является идея ее субъектности в духовной жизни (В.И. Чупров). Ряд исследований посвящено проблеме социального самоопределения молодежи (С.И. Иконникова, В.Т. Лисовский), социализации (А.И. Ковалева, А.А. Щегорцов). Все большее значение приобретают концепции неопределенности (Н. Моисеев, И. Пригожин, И. Стенгерс, А.Д. Урсул, Е.М. Бабосов, Т.И. Яковук и др.).

Одним из ведущих в России научных учреждений в области социологии молодежи является отдел социологии молодежи (заведующий – доктор социологических наук Ю.А. Зубок). В настоящее время отдел занимается созданием рискологической концепции общественного развития молодежи, формулировкой новых теоретических подходов к социологическому пониманию неопределенности и риска. Результаты исследований могут быть использованы для создания новой Концепции профессионального самоопределения молодежи на синергетической основе.

Социологическое изучение системы ценностей молодежи Республики Беларусь, исследование ее возможных изменений становятся одним из основных направлений в социологии. Названное проблемное поле изучают Е.М. Бабосов, А.П. Вардомацкий, А.Н. Данилов, Е.А. Данилова, Н.И. Лапин, С.Д. Лаптенко, Д.Г. Ротман, Л.Г. Сокурская, Л.Г. Титаренко, С.А. Шавель, Т.И. Яковук и др.

В переходные периоды развития общества интерес к молодежной тематике возрастает, поскольку именно молодое поколение является потенциальным фактором происходящих перемен. Поскольку в нашем исследовании представлена будущая интеллигенция Беларуси, то формирующиеся ценности этой социальной группы уже в ближайшее время отразятся на моральном и интеллектуальном состоянии всего общества. Этот факт придает особую актуальность проводимому исследованию.

Целью данной работы является изучение системы ценностей выпускников общеобразовательных школ Брестской области и построение социально-образовательного проекта по их развитию и коррекции. Анализ системы ценностей молодежи был проведен на основе данных, полученных при анкетировании 120 абитуриентов, прибывших на День открытых дверей в Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина (абитуриент-2009) и 300 выпускников общеобразовательных школ г. Бреста (выпускник-2009). Именно они уже в ближайшем будущем будут во многом определять социокультурную и экономическую ситуацию в республике.

Результаты исследования и их обсуждение

Спонтанные ответы респондентов на открытый вопрос, касающийся смысла жизни, свидетельствуют о том, что он чаще всего связан с любовью, друзьями, семейным благополучием, образованием, здоровьем, интересной профессией.

Исследованием установлено, что смысложизненные ценности выпускников в целом не носят ярко выраженного и сформировавшегося характера и показатель их выраженности колеблется от 0 до 62%. Так, позиции таких базовых ценностей, как любовь (39%), друзья (38%), семья (32%), образование (31%), здоровье (30%), интересная профессия (30%) вошли в пятерку предпочитаемых и тем не менее располагаются на периферии, а не в «ядре» аксиологической системы выпускника-2009.

Средние ранговые места у таких ценностей, как достаток (27%), карьера, деловой успех (25%), свобода и общение с людьми (по 20%), материальная стабильность и реализация творческих способностей (по 12%).

В числе *отрицаемых ценностей или почти отрицаемых* – частная собственность (0%), власть над людьми (2%), общение с природой (0%) и культурой (2%), индивидуализм как желание жить только для себя (3%), развлечения и получение удовольствий (3%).

Низкие ранговые места у таких ценностей, как популярность и общественное мнение (5%), патриотизм, национальное достоинство (6%), религиозная вера (7%).

Жизненные цели выпускников.

В качестве жизненной цели значительная часть современной молодежи уверенно выбирает деловой успех, карьеру (62%). Они располагаются в ядре аксиологической системы современного выпускника. Приведенные данные свидетельствуют о том, что произошло изменение традиционных ценностных ориентаций в пользу достиженческих.

Далее следуют цели: полюбить достойного человека, создать с ним семью и воспитать хороших детей (54%). Молодые люди хотят быть полезными обществу (52%), стать профессионалами по избранной специальности (51%) и «оставить свой след на земле» (47%). Согласно используемой нами типологии названные ценности составляют структурный резерв аксиологической системы и при соответствующей педагогической поддержке могут переместиться в «ядро» аксиологического конструкта, а при ее отсутствии или антипедагогической направленности окажутся на «периферии» или в «хвосте».

Каждый третий из опрошенных абитуриентов планирует открыть своё дело (35%) и сделать все от него зависящее, чтобы улучшить жизнь в стране (27%). Высоко оценивая любовь и семейное тепло, молодые люди мечтают полюбить достойного человека, создать с ним семью (54%), белорусская молодежь по-прежнему связывает жизнь с детьми и планирует воспитать хороших детей (54%).

Размышляя о жизни, оценивая ее, молодежь убеждена, что жизненному успеху способствуют трудолюбие (62%), хорошее образование (59%), собственный интеллект и способности (53%). Высоко ценится среди современной молодежи деловая хватка, предприимчивость, собственная инициатива (52%), честность и порядочность (41%). Более трети молодых людей убеждены, что жизненному успеху способствует вера в то, что задуманное осуществится, и при этом надеются только на себя, а не на других (39%). Этот достойный структурный резерв необходимо использовать для формирования устойчивой системы ценностных ориентаций молодых белорусов.

Все меньше надежд на влиятельных друзей, наличие связей (12%) и счастливый случай (11%), привлекательную внешность, финансовую состоятельность родителей (4%), ловкачество и обман (2%). Почти никак не влияет на ожидание успеха пол и социальное происхождение – 3% и 2% соответственно. Все названные ценности находятся в хвосте аксиологического конструкта и относятся к отрицаемым ценностям.

В культурно-досуговом блоке – просмотр телепередач, Интернет (по 47%), слушание музыки, радио (46%), чтение газет, журналов (32%). Только каждый четвертый в свободное время читает дополнительную и художественную литературу, а каждый пятый работает в читальном зале.

Мы рассматриваем эти показатели как стремление определенной (менее половины опрошенных) части молодежи к раскрытию и развитию своих возможностей, поиск путей самосовершенствования посредством интеллектуальных занятий, чтения научной и художественной литературы, т.е. все то, что известный американский психолог А. Маслоу понимал под самоактуализацией [10, с. 197].

Безусловно, в этом ряду не стоят посещение дискотек (37%), лежание на диване (26%), которыми предпочитает заниматься приблизительно третья часть молодежи. Не о положительной тенденции в трудовом воспитании юношества свидетельствует и

то, что только 6% старшеклассников выполняют работы по дому, только каждый одиннадцатый работает на даче (9%), а каждый седьмой занимается научной работой (13%). Последние места занимают «новые» ценности частного предпринимательства, индивидуализма, религиозной веры.

Образовательные возможности молодого поколения. В социальном самоопределении молодежи, ее самореализации важнейшее, фактически определяющее значение приобретает *профессиональное самоопределение*, обоснованность и верность которого оказывает значительное влияние на весь дальнейший жизненный путь личности. По данным нашего исследования, около половины респондентов (45%) объясняют свой выбор университета *интересом к приобретаемой специальности*. Почти каждый четвертый (23%) из опрошенных абитуриентов свой выбор учебного заведения связывает с возможностью повышения своего социального статуса и возможностью занять более престижное положение в обществе. Каждый шестой планирует после окончания университета обеспечить себе и своей семье достойный уровень жизни (17%). Пришли в университет, чтобы получить диплом о высшем образовании (все равно по какой специальности) 14% абитуриентов, у которых не сформирована способность планировать профессиональную карьеру. Для них главное диплом, а не реализация познавательных интересов и склонностей.

Интерес представляют и планы нынешних выпускников в долгосрочной перспективе. Работать по специальности, полученной в университете, планируют немногим более половины нынешних абитуриентов (65%). 14% заявили о намерении после окончания университета создать собственный бизнес, 13% хотят получить новую специальность, еще не поступив на данную, каждый десятый мечтает уехать за границу для работы по специальности и один из 20 планирует продолжить образование за границей. Поступить в аспирантуру хотело бы 12% брестского студенчества. Не имеют никаких планов на дальнюю перспективу и не решили, чем будут заниматься после окончания университета 7% опрошенных абитуриентов, столько же согласны работать где придется, лишь бы хорошо платили. Лишь четвертая часть абитуриентов верят в то, полученная ими в университете специальность будет востребована на рынке труда, более половины сомневаются в этом (54%), и 16% затрудняются ответить на поставленный вопрос. Для таких абитуриентов выбор превращается в мало обоснованные гадания, при которых лишь ограниченные возможности и собственная интуиция оказываются ведущими факторами самоопределения. Будущая востребованность специальности на рынке труда ими не может быть просчитана, а значит, и не является регулятором профессионального выбора. Причины, которые приводят к перемене профессии, вполне ожидаемы: это невостребованность, проявляющаяся в отсутствии адекватной работы или адекватной зарплаты.

Как свидетельствуют результаты проведенного исследования, более чем у половины респондентов (55%) интерес к приобретаемой специальности не сформирован, а каждый седьмой намеревается прийти в университет, чтобы получить диплом о высшем образовании (все равно по какому профилю). Работать по специальности вовсе не собираются около половины нынешних абитуриентов, а каждый восьмой собирается получить новую специальность еще не осуществив сегодняшние намерения. Есть среди абитуриентов и те, кто не имеет никаких планов на дальнюю перспективу и не решил, чем будет заниматься после окончания университета, а то и вовсе согласен работать где придется, лишь бы хорошо платили. Не уверены многие молодые люди и в том, что полученная ими в университете специальность будет востребована на рынке труда.

Заклучение

Чтобы выбор жизненного сценария не превратился в мало обоснованные гадания, наш социально-образовательный проект предполагает:

- разработку новой гуманитарной (культурной) концепции профессионального самоопределения молодежи, способствующей ее ориентации на общественные ценности как смысложизненные, на личностный и профессиональный рост;
- реализацию национальной идеи как средства формирования у молодежи долгосрочной, а не сиюминутной перспективы, ориентацию на духовные и культурные ценности своего народа, поддержку и развитие национальной самобытности, способной противопоставить материальному значительный духовный компонент;
- пропаганду новой аксиологии, в основе которой принцип техногуманитарного баланса, обнаруживающий корреляции между уровнем научно-технической мощи общества и состоянием его культурных регулятивных механизмов;
- гармонизацию разнонаправленных ценностных ориентаций молодежи, способствующих появлению новых возможностей самоопределения и самореализации;
- реориентацию духовных ценностей молодых людей на основе синтеза традиционной системы ценностных ориентаций в сфере профессионального выбора и новых образцов профессионального самоопределения;
- создание условий для духовного развития молодежи как субъекта национальной культуры, ее творческих, адаптационных, познавательных, интегративных, идентификационных и других индивидуальных и общественных возможностей, способных стабилизировать состояние равновесия, устойчивость профессионального выбора;
- гармонизацию адаптивной деятельности, зависящей от социокультурных условий и механизма социального контроля и целенаправленной деятельности, выражающейся в стремлении к самосовершенствованию и самоактуализации, гордости за способность преодолевать препятствия, совершать открытия, расширяя при этом человеческие возможности через включение молодежи в проектную и исследовательскую деятельность;
- преодоление «культурной стыдливости» молодых белорусов, проявляющейся в пренебрежении к родному языку, родной культуре, увлечении «массовой» культурой;
- формирование единого группового сознания молодежи, поддерживающего и культивирующего коллективистские ценности белорусского общества, переход от ценностей глобальной субкультуры и обеспеченной жизни, от культуры потребления, не требующей специальных интеллектуальных и нравственных усилий, к культуре духовности как культуре высших жизненных смыслов, сохранения духовных корней, к гуманистическим ценностям, которые страхуют нас от крайностей рационализма;
- формирование мотивации и самоконтроля как чувства ответственности и долга в противовес мотивации индивидуализированного удовольствия и личного блага;
- развитие профессиональной направленности личности, определяемой соотношением получаемых от общества материальных и духовных благ и вкладом, вносимым самой личностью в развитие общества в процессе профессиональной и общественной деятельности;
- создание условий для развития как бифуркационных, так и адаптационных механизмов самоопределяющейся личности, сохранение ее стабилизационного ядра, которое не дало бы разрушиться системе, когда под угрозу ставится целостность самой личности;
- использование неопределенности как экспериментальной площадки для моделирования новых способов профессионального самоопределения в процессе смыс-

ложизненного выбора посредством включения механизма самоорганизации, самодостраивания, автопоезиса;

- формирование способностей к постановке целей и способов их достижения, рефлексивных способностей, позволяющих контролировать свои чувства и поступки, соотносить их с социальной шкалой оценок, предвидеть последствия совершаемых личностных и профессиональных выборов, развитие социальной субъектности;
- оказание такой педагогической поддержки в планировании, проектировании, выборе, целеполагании, в которых в полной мере реализуется духовное становление самоопределяющейся личности;
- использование духовной культуры как негэнтропийного источника саморазвития и самоопределения молодежи, ориентация на «быть», а не «иметь»;
- принятие личности как безусловной ценности и данности, уважительно относясь к истории ее жизни, развитию, специфике жизненного и профессионального становления;
- реализация потенциала самоорганизации личности через раскрытие заложенных в ней задатков, творческих способностей, удовлетворение познавательных и профессиональных интересов, потребностей, их ориентация на гармоничное развитие и личности, и общества;
- ориентация на ребенка как равноправного партнера, способного к самоопределению и требующего бережного и внимательного отношения к себе;
- наполнение процесса взаимодействия с самоопределяющейся личностью ценностным содержанием, ориентированным на высшие ценности общечеловеческой культуры: человек, жизнь, природа, труд, познание, общение;
- подготовку выпускников к самостоятельному включению в систему профессионального выбора нарастающий поток информации, формирование умений творчески подходить к любым изменениям рынка труда, нести ответственность за свой выбор и его последствия.

Научная новизна и теоретическая значимость проведенного исследования заключаются в том, что в нем представлена система ценностных ориентаций выпускников общеобразовательной школы и проект социально-педагогической поддержки по их развитию и коррекции. Экспериментальный проект предполагает разработку новой гуманитарной концепции профессионального самоопределения молодежи, способствующей ее ориентации на общественные ценности как смысложизненные, личностный и профессиональный рост.

Представленный проект может быть использован в практике общеобразовательной и высшей школы для оказания педагогической поддержки учащимся и студентам в их личностном и профессиональном самоопределении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ускорение и качество. Послание Президента Республики Беларусь А. Лукашенко Национальному собранию и белорусскому народу 14 апреля 2004 г. Минск, 2004. – Режим доступа: <http://www.president.gov.by/press10866.html>. – Дата доступа: 28.03.2010 г.
2. Благополучие родной земли – дело всех и каждого. Послание Президента белорусскому народу и Национальному собранию.[Электронный ресурс] Минск, 2010. – Режим доступа: <http://www.sb.by/post/84410/> – Дата доступа: 28.03.2010.
3. Ярыгина Т. Старые социальные проблемы – новые социальные стратегии / Т. Ярыгина // Человек и труд. – 2006. – № 7.

4. Ортега-и-Гассет, Х. Что такое философия? / Х. Ортега-и-Гассет – М.: Наука, 1991. – 408 с.
5. Фромм, Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – 336 с.
6. Каган, М.С. Философия культуры. / М.С. Каган – СПб.: ТООТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
7. Назаретян, А.П. Историческая эволюция морали: прогресс или регресс / А.П. Назаретян // Вопросы философии. – 1992. – №3. – С. 82–94.
8. Яковук, Т.И. Неопределенность как регулятор духовной жизни молодежи. : монография / Т.И. Яковук. – Брест; Изд-во БГТУ, 2005. – 172 с.
9. Bauman, Z. Wzoru sukcesu zyciowego miodziezy warszawskiej (pruba typologii) : Myodziezepofski przemian. Z badan polskich socjologow / Z. Bauman ; pod red. Nauk R. Dyoniziak. – Warszawa, 1965. – S. 66–79.
10. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы. / А. Маслоу. – М. : Смысл. – 1999. – 424 с.

Kovalevich M.S. Life-sense values and professional choice of contemporary school graduates

The system of valuable orientations of school graduates in 2009 is presented and the project of social and pedagogical support of their development and correction is proposed in the article. The experimental project supposes the working out of a new humanitarian conception of youth professional self-identification, which will assist their orientation on social values as life-sense ones, personal and professional growth.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 05.04.2010

УДК 37.015.3

Ю.Е. Иванюк

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С УЧИТЕЛЕМ

В статье отражено теоретическое обоснование понятия «профессиональной позиции» психолога как отношения личности профессионала к личности клиента. Структура личностного отношения, согласно концепции В.Н. Мясищева, образована тремя основными компонентами: когнитивным, аффективным и мотивационным. Эмпирическое исследование данных компонентов профессиональной позиции школьных психологов по отношению к педагогам выявило преобладание негативных ожиданий от взаимодействия и наличие в качестве ведущих мотивов долженствования. Подобное содержание профессиональной позиции можно считать мало соответствующим сущности деятельности практического психолога.

Введение

Профессиональная позиция является понятием, активно разрабатываемым в современной русскоязычной психологии. Этот интерес обусловлен объективной необходимостью, во-первых, организации эффективного сотрудничества специалистов смежных профессий [1; 2], во-вторых, решения проблем профессионального самоопределения представителей «новых» социэкономических профессий (практического психолога, социального педагога) [3; 4].

Однако несмотря на широту употребления термина вокруг понятия «профессиональная позиция психолога» складывается несколько парадоксальная ситуация. С одной стороны, оно употребляется часто, при этом априори подразумевается, что все знают, о чем идет речь. Например, М.А. Степанова в аннотации монографии «Психолог в школе» указывает, что материал книги выступает как «ориентир для выбора собственной профессиональной позиции» [5, с. 2], однако само понятие профессиональной позиции ею не раскрывается. Можно привести и еще ряд примеров исследовательских работ, в которых профессиональная позиция является предметом изучения однако, отсутствует само определение этого предмета [2; 3]. С другой стороны, те авторы, которые определяют обсуждаемое понятие, расшифровывают его содержание по-разному.

Сравнительный анализ позволяет выделить следующие общие моменты в понимании разными авторами профессиональной позиции. Во-первых, позиция рассматривается как источник активности, детерминанта индивидуального стиля деятельности [1; 3; 6]. Во-вторых, профессиональная позиция является ядром профессионального сознания [6] и самосознания специалиста [1; 2] и выступает результатом профессионального самоопределения. В-третьих, позиция – это отношение [1; 3; 4], и прежде всего, отношение к другому человеку, к партнеру по взаимодействию [3; 4; 6; 7]. Таким образом, для представителей социэкономических профессий центральным отношением, структурирующим профессиональную позицию, выступает отношение к другим людям как объектам своего труда.

Это позволяет конкретизировать понятие профессиональной позиции школьных психологов следующим образом: это система устойчивых отношений к другим участникам образовательного процесса, проявляющаяся в поведении. При таком понимании позиции она рассматривается как позиция личности (профессионала) по отношению к другой личности (клиента). Именно такое понимание соответствует сути деятельности

практического психолога, поскольку основным инструментом его деятельности выступает собственная личность [3; 4], а объектом – другая личность [8, с. 4].

Обозначенное понимание профессиональной позиции психолога как отношения личности позволяет в качестве методологической основы для определения структуры этого образования опираться на теорию отношений В.Н. Мясищева [9]. Согласно его теории, отношение – это психическое образование, аккумулирующее в себе результаты познания объекта, интеграцию эмоциональных откликов на этот объект, а также поведенческих ответов на него. В развитом виде отношения человека представляют собой целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности. Иначе говоря, позиция личности – это интеграция доминирующих отношений человека. А.А. Бодалев также подчеркивает, что «самой важной составляющей отношения, в чем совпадают мнения многих ученых, оказывается мотивационно-эмоциональный компонент, который сигнализирует о валентности отношения – положительной, отрицательной, противоречивой или безразличной» [10, с. 122].

Непосредственная практика и анализ литературы показывают, что взаимодействие школьного психолога и учителя не редко сопровождается определенными трудностями. В качестве одной из причин подобных затруднений выступает несоответствие профессиональных позиций разных специалистов. Например, Т.И. Чиркова, анализируя проблемы взаимодействия школьных психологов и педагогического коллектива, в качестве причины возможных трудностей называет установку на поддержку и связанную с ней «над»-позицию психологов по отношению к педагогам. При этом позиция рассматривается ею как интегративное образование, находящееся в центре профессионального самосознания. «Слово поддержка постоянно звучит в высказываниях как самих психологов, так и в их адрес. Но правомерна ли такая позиция и может ли она претендовать на доминирующую в системе образования? В поддержке нуждается что-то падающее, неустойчивое, несамостоятельное, ущербное. Для полноценного функционирования этого «нечто» (в нашем случае – педагогической практики) нужна поддержка, внешняя дополнительная опора. Эту роль взяла на себя психологическая служба. Но позиция поддержки ослабляет ответственность и перспективы совершенствования педагогической практики собственными силами. Может быть, не случайно опытные, высококвалифицированные педагоги отторгают поддержку психологов. Они не хотят признать себя беспомощными, поддерживаемыми кем-то» [2, с. 43]. Более эффективной, чем позиция поддержки, Т.И. Чиркова полагает позицию сопровождения (или содействия, соучастия, включенности психологов в педагогический процесс). Позиция сопровождения требует от школьных психологов инициативности в обнаружении содержания своей работы и согласованности своей деятельности с нуждами других субъектов образовательного процесса. Формирование подобной конструктивной позиции необходимо начинать еще на этапе формирования профессионального самосознания, в процессе подготовки психологов для учреждений образования, так как необходимость взаимодействия психолога и педагога в современной школе обусловлена следующими причинами.

Первая из них заключается в том, что психолог (в большинстве случаев он один на все образовательное учреждение) не в состоянии выполнять всю необходимую психологическую работу в школе. Поэтому массовость, оперативность и своевременность психологической помощи могут быть обеспечены только соответствующей структурой деятельности психологической службы: многие виды помощи, воздействия следует реализовать через педагогов.

Вторая причина, по которой школьному психологу не следует ограничиваться только работой с детьми, состоит в следующем. Формирование, развитие и, при необ-

ходимости, коррекция личностных качеств ребенка невозможны без изменения системы отношений, в которых он находится. Именно учителя определяют стиль жизни школы и, являясь участниками сложившихся отношений, влияют на формирование и развитие личности ребенка. Изменения в системе школьных отношений во многом будут зависеть от личностной активности учителя и его непрерывного развития.

Третья причина необходимости взаимодействия психолога с учителями становится очевидной в результате анализа социально-психологических, профессиональных, личностных характеристик того реального педагога, который сегодня работает в школе. Настораживают выводы современных исследователей, о том что сегодняшний учитель не в состоянии решить задачу гуманизации школы. Организация образовательного процесса осуществляется теми учителями, какие есть, а не теми, которые нужны: высококвалифицированными, компетентными, полностью соответствующими требованиям своей профессии. Педагоги демонстрируют разную степень включенности в профессиональную деятельность и готовность к саморазвитию. [2].

Организация исследования

Предметом настоящего исследования выступило содержание профессиональной позиции школьных психологов по отношению к учителю как субъекту образования. В нем принимало участие 80 психологов г. Бреста и Брестской области, а также психологи г. Минска.

Изучение психологами психологов всегда сопряжено со специфическими трудностями, главной из которых выступает общее знание исследователя и его респондентов о возможностях инструментария. Поэтому ведущим требованием при подборе методов для изучения содержания профессиональной позиции психологов выступило требование неочевидности для школьных психологов получаемых результатов. В соответствии с указанным требованием в настоящем исследовании были использованы следующие методы: для выявления содержания когнитивного компонента – метод личностного семантического дифференциала; аффективного компонента – цветовой тест отношений (ЦТО); мотивационного – косвенное шкалирование.

Семантический дифференциал (48 дескрипторов-прилагательных, обозначающих различные личностные качества) и косвенное шкалирование (28 мотивов профессиональной деятельности психологов) выступали основным исследовательским инструментом, который был создан специально для целей настоящей работы в итоге пилотажного исследования. Обработка полученных с их помощью данных заключалась в суммировании индивидуальных протоколов в групповые матрицы данных, которые затем обрабатывались классическим для названных методов получения информации способом (факторный анализ с подпрограммой поворота факторных структур *varimax*). В соответствии со сложившейся традицией интерпретация содержания выделенных факторов осуществляется по тем образующим, которые имеют наибольший вес.

ЦТО является диагностическим методом, «предназначенным для изучения эмоциональных компонентов отношений человека к значимым для него людям» [11, с.3]. Кроме того, в отличие от метода семантического дифференциала ЦТО позволяет выявить в первую очередь неосознаваемые, невербальные компоненты данных отношений.

Результаты и их обсуждение

Когнитивный компонент профессиональной позиции

Для удобства анализа выделенные категории, опосредующие понимание школьными психологами учителей, представлены в порядке убывания их субъективной значимости.

Ведущий фактор (объясняющий 25% дисперсии) представлен шкалами: хитрый, грубый, лицемерный, формалист, ленивый, жесткий. Содержание данного фактора представлено негативными личностными характеристиками, что говорит об ожидании психологами трудностей от взаимодействия с учителем. В целом данный фактор можно обозначить как «закрытость».

Второй фактор (описывающий 17% общей дисперсии) образован следующими шкалами: заботливый, добрый, коммуникабельный, внимательный, любит детей. Содержание выделенного фактора можно обозначить как «Ориентация на Другого».

Третий фактор (8% общей дисперсии) включает такие личностные характеристики: гуманист, креативный, развивающий, помогающий, инициативный, разносторонний. Этот факт можно определить как «Потенциал развития».

Таким образом, когнитивный компонент профессиональной позиции школьных психологов по отношению к Учителю нельзя считать сложным, поскольку он образован только тремя факторами-категориями. Это говорит о недостаточном знании школьных психологов этой категории, потому что количество выделенных категорий-обобщений соответствует наиболее глубинному, простому уровню категоризации. Этот уровень строится на эмоционально-оценочных основаниях и образован тремя универсальными координатами человеческого сознания (Ч. Осгуд, 1957, 1962 и др.): оценка (в нашем случае категория «Закрытость»), сила (категория «Ориентация на Другого») и активность (категория «Потенциал развития»). Более сложная, чем базовая, трехкомпонентная структура категоризации, в свою очередь свидетельствует о более полном понимании человеком определенной области действительности.

Аффективный компонент профессиональной позиции психологов

Результаты, полученные посредством теста цветовых отношений, обрабатывались в соответствии с предложенным автором ключом по первым двум позициям цвета в ряду, которые характеризуют явные предпочтения личности. Для 67% исследованных психологов характерна позитивная эмоциональная валентность отношения, а для 33% – негативная ($\phi = 2,3$ при $p \leq 0,01$).

Качественный анализ наиболее распространенных цветовых предпочтений психологов выглядит следующим образом. Положительное отношение (желтый – фиолетовый, желтый – красный, желтый – зеленый) свидетельствует о небольшой эйфории, стремлении к ярким событиям, желании произвести впечатление; несколько повышенном деловом возбуждении, стремлении к широкой активности; в общем, о положительном настроении, желании поиска верных путей решения стоящих задач, стремлении к самоутверждению. Отрицательное отношение (серый – черный, серый – коричневый) говорит о стремлении выйти из неблагоприятной ситуации, надежде на хорошие перспективы в будущем а также несколько завышенной самооценке.

Кроме того, интерес представляет соотнесение ряда цветовых предпочтений психологов, характеризующих Учителя, с социальными стереотипами, выявленными авторами методики ЦТО. Так, с понятием «Друг» связываются сочетания красного и синего цвета, которые фактически не встречались в ответах психологов. Позитивное отношение психологов к педагогам выражено в иных цветах (прежде всего – это активный желтый), которые, согласно Е.Ф. Бажину и А.М. Эткинду, соответствуют стереотипу «Клоун» [11, с.10].

Мотивационный компонент профессиональной позиции

Матрица косвенного шкалирования представляла собой 28 различных мотивов, как идеальных, определяемых гуманистической сущностью деятельности психолога, так и реально действующих. Следует оговорить, что, безусловно, часть из образующих данный фактор шкал не является собственно мотивами, однако они оказались включены в матрицу для шкалирования как наиболее часто называемые самими школьными психологами.

Обработка полученных этим методом данных осуществлялась (как и обработка данных семантического дифференциала) посредством факторного анализа методом главных компонент.

Первый, наиболее субъективно значимый фактор (32% общей дисперсии) включает в себя следующие мотивы: установление делового контакта, развитие ребенка, самореализация, просвещение. Данные мотивы можно объединить как «содержание деятельности».

Второй фактор (19% дисперсии) образован такими мотивами, как знакомство с профессиональными новинками, решение организационных вопросов, поощрение руководства. Данный фактор можно обозначить как «функциональные обязанности».

Третий фактор (14% дисперсии) представлен мотивами: получение премии, избегание порицания, повышение своей самооценки. В целом этот фактор можно зафиксировать как «карьерный рост».

Представленные данные косвенного шкалирования отражают субъективное понимание школьными психологами мотивов своего взаимодействия с учителями, однако они также соответствуют и данным объективного изучения мотивов выбора профессии психолога. Для большинства будущих психологов этот выбор является случайным результатом вовлеченности в профессию в силу ее престижности (Е.Е. Сапогова, 1997; М.Е. Литвак, 1999) или следствием ожиданий найти возможности для реализации широкого круга собственных потребностей, особенно для людей, имеющих свой собственный психотравмирующий опыт (К.-Г. Юнг, 1994; Р. Мэй, 1997; Н.И. Козлов, 1997; В.Л. Леви, 1973).

Заключение

1. Исследование когнитивного компонента профессиональной позиции показало недостаточное знание психологами личности учителя и присутствие негативных ожиданий от взаимодействия.

2. Изучение содержания аффективного компонента продемонстрировало: а) неоднозначность эмоционального отношения к учителю; б) по своему содержанию к изучаемому субъекту образования положительное отношение в основном отражает стремление к самоутверждению, признанию, популярности, а негативное свидетельствует о восприятии ситуации общения как психотравмирующей, напряженной.

3. В мотивационном компоненте профессиональной позиции наиболее значимыми и распространенными выступили мотивы долженствования («содержание деятельности», «функциональные обязанности»), а не гуманистические установки по отношению к другому человеку, которые считаются центральными, смыслообразующими для профессии практического психолога.

Таким образом, содержание структурных компонентов профессиональной позиции мало соответствует самой сущности профессионально-психологической деятельности. Прежде всего это говорит о том, что школьные психологи вообще недостаточно ориентированы на сотрудничество с педагогами. Следовательно, содержание вузовской подготовки будущих школьных психологов должно включать в себя определенную пропедевтику трудностей взаимодействия в системе «Психолог – Педагог».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рабочая книга практического психолога : Технология эффективной профессиональной деятельности / И.В. Дубовина [и др.] ; под ред. И.В. Дубровиной. – М. : Российское педагогическое агентство, 1996. – 400 с.

2. Чиркова, Т.И. О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к педагогической практике / Т.И. Чиркова // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 39–48.
3. Кудрявцев, В.Т. Профессиональная и личностная позиция психолога: сапожник в сапогах / В.Т. Кудрявцев // Журнал практического психолога. – 2005. – № 6. – С. 28–38.
4. Лидерс, А.Г. Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту / А.Г. Лидерс // Журнал практического психолога. – 2005. – № 4. – С. 142–163.
5. Степанова, М.А. Психолог в школе: Факты, комментарии, рекомендации / М.А. Степанова – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 288 с.
6. Юдина, Е.Г. Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство / Е.Г. Юдина // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 132–142.
7. Жуков, Ю.М. Позиции психолога-практика // Введение в практическую социальную психологию : учеб. пособ. / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М. : Наука, 1994. – С. 15–23.
8. Образовательный стандарт РБ : Высшее образование. Специальность Г.07.01.00. Психология. – Введ. 30.12.98. – Минск : Бел. гос. ун-т, 1998. – 40 с.
9. Мясичев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясичев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1961. – 422 с.
10. Бодалев, А.А. О взаимосвязи общения и отношения / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 122–127.
11. Бажин, Е.Ф. Цветовой тест отношений : метод. рекомендации / Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд ; Ленинград. науч.- исслед. ин-т им. В.М. Бехтерева. – СПб, 1995. – 21 с.
12. Балл, Г.А. «Мотив»: уточнение понятия / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 4. – С. 56–65.
13. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 2е-изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
14. Ануфриев, А.Ф. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 26–37.
15. Локалова, Н.П. Предмет и специфика профессионального мышления психологов / Н.П. Локалова // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 93–95.

Ivanuk U.E. The content of the professional position of school psychologists in their interaction with the teachers

The article reflects the theoretical basis of the notion “the professional position” of a psychologist as an attitude of the specialist’s personality to the personality of client. According to V.N. Myasishchev’s theory, the attitudinal structure of a personality is constituted of three main components: cognitive, affective and motivational. The empirical study of these components of the professional position of school psychologists regarding pedagogues revealed the prevalence of negative expectations from their interaction and records obligation as the leading motive. Such a content of the professional position of a school psychologist can be hardly considered relevant to the essence of the practical activity of a psychologist.

Матэрыял наступіў у рэдкалегію 17.03.2010

УДК 159.9

Е.Г. Богдан

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена изучению представлений о смысле жизни как особом личностном образовании у молодых людей 17–23 лет. На основе анализа философских и психологических исследований выделены показатели наличия и отсутствия смысла жизни: мотивационно-потребностный, динамический, прогностический, содержательный или ценностный и эмоционально-волевой. Основным методом изучения представлений о смысле жизни была структурированная беседа. Сопоставительный анализ эмпирических данных позволил выделить три типа представлений о смысле жизни, отличающихся друг от друга полнотой представленных в сознании молодых людей признаков этого образования. Признаком, лежащим в основе выявленной типологии, является наличие или отсутствие понимания того, что смысл жизни неразрывно связан с ценностями. Полученные данные показали, что на протяжении юношеского возраста интенсивно развиваются представления о смысле жизни. Это обнаруживается в том, что с возрастом значительно увеличивается количество молодых людей, демонстрирующих более зрелый тип представлений о смысле жизни.

Введение

Интерес к научному изучению проблемы смысла жизни в русской философии впервые обнаруживается в начале XX века. В зарубежной психологии труды В. Франкла в рамках экзистенциального подхода стали импульсом к изучению этой проблематики. Исследования продолжили Д. Бьюженталь, Д. Фабри, Е. Лукас, Р. Мей. К данной теме обращались ученые психодинамического (А. Адлер, К. Юнг) и гуманистического (Ш. Бюлер, А. Маслоу) направлений. Значимый вклад в изучение смысла жизни внесли российские психологи (Д.А. Леонтьев, Б.С. Братусь, В.Э. Чудновский и др.).

Под смыслом жизни в психологии понимается особое психическое образование личности, образующее высший, осознаваемый уровень иерархии предрасположенностей личности к определенному восприятию условий жизнедеятельности, их оценке и поведению в актуальной и долгосрочной перспективе; смысл жизни – это определенные мотивационные тенденции, которые объединены содержанием ценностей чрезвычайно высокого порядка, то есть такими ценностями, которые отражают не только идеальный пласт конечного результата жизни личности, но и должный порядок жизни человека (В. Франкл, Б.С. Братусь, В.Э. Чудновский). При этом их содержание охватывает всю жизнь субъекта полностью, а не только какую-то ее отдельную часть (Е.Н. Трубецкой, М.М. Тареев, С.Л. Франк). Таковыми являются трансцендентные ценности, выступающие общечеловеческим критерием нравственности (Тейяр де Шарден, М. Бубер, В.И. Лосский, В.И. Введенский и др.).

На основании вышеизложенного вполне объяснимо, почему ряд исследователей полагает, что изучение феномена смысла жизни выступает ключом к решению многих вопросов, связанных с пониманием сущности личности, а также с поиском путей преодоления различных негативных общественных явлений, таких как алкоголизм, наркомания, самоубийства и пр. (В. Франкл, Т.Д. Марцинковская и др.).

Вместе с тем остается немало вопросов, связанных с пониманием смысла жизни, и одной из наименее изученных проблем является проблема возникновения смысла жизни. До сих пор нет эмпирических исследований, подтверждающих мнение о том,

Научный руководитель – Л.Г. Лысюк, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития БрГУ им. А.С. Пушкина.

что смысл жизни впервые появляется в юношеском возрасте (Ш. Бюлер, К. Обуховский, Г.А. Вайзер). Наше исследование посвящено эмпирической проверке данного предположения. Его **целью** является изучение представлений молодых людей о смысле жизни. Говоря о представлениях, мы имеем в виду репрезентированность в сознании молодых людей конкретных характеристик объективно существующего психического явления, называемого «смысл жизни».

Организация исследования

Для эмпирической проверки гипотезы о том, что смысл жизни начинает развиваться в юношеском возрасте, была проведена беседа, в процессе которой у молодых людей спрашивали, что такое смысл жизни, просили их описать людей, которые обладают и которые не обладают смыслом жизни, а также выясняли, имеют ли они сами смысл жизни. Беседа проводилась индивидуально. Весь процесс беседы фиксировался на диктофон.

Информация, полученная с помощью беседы, была систематизирована в соответствии с основной целью исследования – поиском конкретных показателей наличия или отсутствия смысла жизни, обнаруживаемых в сознании [1; 2; 3]. Исходя из определения понятия «смысл жизни» в ответах молодых людей мы обращали внимание на следующие характеристики этого явления: 1) утверждения о том, что смысл жизни обладает побудительной силой (мотивационно-потребностные характеристики); 2) высказывания о том, что человек, обладающий смыслом жизни, существует в непрерывном процессе изменений (динамические аспекты); 3) направленность на проектирование будущего (прогностические особенности); 4) указания на то, что смысл жизни обнаруживается в определенных эмоциональных состояниях и способах организации всей жизнедеятельности человека (эмоционально-волевые признаки); 5) обращают ли внимание респонденты, характеризуя смысл жизни, на его содержание (содержательные признаки).

При систематизации высказываний о содержании смысла жизни были использованы три группы ценностей: 1) *утилитарные*, содержанием которых является достижение максимальной пользы для себя; 2) *гедонистические*, направленные на достижение внутреннего равновесия, сохранение внутреннего комфорта и эмоционального благополучия; в терминологии А. Маслоу две вышеуказанные группы ценностей относятся к дефицитарным ценностям 3) *трансцендентные* ценности, содержащие ценность в самих себе. В терминологии А. Маслоу – это бытийные ценности, а С.Л. Рубинштейна – событийные.

При анализе высказываний молодых людей о смысле жизни суждение о наличии в их сознании той или иной характеристики смысла жизни выносилось на основе представленности этой характеристики хотя бы в одном ответе на четыре вышеуказанных вопроса. Необходимо отметить, что высказывания респондентов с обращением к тем или иным характеристикам не существуют изолированно друг от друга. В их ответах данные показатели сочетаются, переплетаются, взаимодополняются. Комбинация анализируемых признаков дает своеобразное индивидуальное представление субъекта о смысле жизни, что отражается в типах представленности смысла жизни в сознании молодых людей.

В исследовании приняло участие 130 молодых людей двух групп: 77 студентов (38 юношей, 39 девушек) и 53 учащихся колледжа связи (26 юношей, 27 девушек). Для обработки эмпирических данных был использован материал 73 студентов и 45 учащихся колледжа связи. При этом было исследовано три возрастные группы. 22 студента, 27 учащихся колледжа связи 17–18 лет, 28 студентов, 18 учащихся колледжа связи 19–20 лет и 23 студента в возрасте 21–23 лет.

Полученные результаты и их анализ

Анализ ответов на вопросы беседы показал, что 84,4% всех молодых людей, принимавших участие в исследовании, отмечают, что смысл жизни обладает побудительной силой. Они утверждают, что смысл жизни – это какие-то стремления или цели. При этом некоторые из них в качестве целей называют работу, образование, семью и т.п. Заметим, что смысл жизни действительно характеризуется тем, что побуждает человека к активности. Однако побудительная сила смысла жизни и целей различается, на что и указали 23,54% респондентов, которые утверждают, что «цель затрагивает часть жизни, а очень важно от чего ты отталкиваешься, чтобы достичь этой цели». «Смысл жизни – для чего живет человек, его цели, мечты. Он хочет их реализовать. Доходя до определенных целей, получает то, что хотел, и ставит новые. Жизнь невозможна без целей. Это одно из главных в жизни. Но смысл жизни пронизывает эти цели всегда». Данные респонденты полагают, что «у разных людей есть разные цели, но не смысл жизни. Человек добивается всего, что хотел, но вот приобретает ли он с этим смысл жизни – вопрос».

При этом в возрасте 17–18 лет лишь 2,27% студентов демонстрируют понимание того, что смысл жизни обладает побудительной силой, а среди учащихся колледжа данного возраста такого понимания вообще не встречалось. 26,18% респондентов в возрасте 19–20 лет приходят к заключению, что смысл жизни побуждает человека к активности, и 60,9% молодых людей в возрасте 21–23 лет демонстрируют такое понимание. Статистическая обработка полученных данных с помощью критерия χ^2 Пирсона показала, что анализируемые представления об особенностях смысла жизни значительно изменяются с возрастом ($\chi^2 = 74,99$, $p < 0,01$).

Представления о **динамических** характеристиках смысла жизни обнаруживаются в ответах 80,4% молодых людей и, как правило, тогда, когда они описывают людей, имеющих и не имеющих смысла жизни. По мнению данных респондентов, люди со смыслом жизни, «не сидят на месте, усовершенствуют сами себя», «саморазвиваются», «определенно идут к цели, что-то делают для ее достижения», «пытаются приложить усилия, чтобы достичь», «борются за это». Люди же без смысла жизни «быстро бросают то дело, которое делают», «не стремятся узнать что-то новое», «просто не идут выше, на месте стоят», «не хотят ничего менять в своей жизни», «жить по-другому». Сравнительный анализ представленности этого показателя в сознании респондентов разных возрастов показал, что существуют значимые возрастные различия: чем старше респонденты, тем чаще они обращают внимание на эти особенности смысла жизни ($\chi^2 = 9,02$, $p < 0,05$).

На **прогностические** особенности смысла жизни обращают внимание 58,8% молодых людей. По мнению респондентов, относящихся к данной группе, люди, имеющие смысл жизни, «думают о будущем», «о последствиях своих поступков», «беспокоятся, как все будет». Они «знают, чего хотят в этой жизни» и отличаются «своими планами на будущее». Такой человек «видит свое будущее». Он «четко сформулировал, что будет делать в дальнейшей жизни», «не растрчивает время впустую».

Люди, которые не обладают смыслом жизни, «не представляют будущее», «не задумываются, что будет». «Живут сегодняшним», «одним днем», «что будет завтра, их не волнует», «лишь бы сегодня было хорошо». Часть молодых людей отмечает, что такой человек «не видит себя в будущем», «не задумывается о своем будущем», о том, что его ждет, «о будущем своих детей». Он «время жизни тратит впустую», «просто прожигает свое время».

Также как и при анализе других характеристик смысла жизни были обнаружены значимые возрастные различия представленности прогностических особенностей смысла жизни в сознании молодых людей ($\chi^2 = 26,11$, $p < 0,01$).

Эмоционально-волевые характеристики при описании смысла жизни используют 69,27% молодых людей.

Эмоциональное состояние людей со смыслом жизни характеризуется ими как позитивное: у них «есть какая-то радость». Их можно увидеть «по глазам», «если имеют смысл жизни, то искринка в глазах», они «все сияют», «счастливы» и «чувство счастья пронесет всю жизнь». Они одновременно и «не спешливы, спокойны», и «более энергичны». При этом «если случается что-то плохое, то они не складывают руки, а что-то делают для выхода». Такие люди умеют *организовать свою жизнь* в соответствии со смыслом: «знают, как жить, что им делать», «не блуждают от одного к другому», у них «выработалась одна линия, и они не отступят от нее», «всю жизнь подчиняют этому смыслу». Они «все обдумывают», «взвешенно все оценивают». Им «не сложно принять решение», «сделать выбор». Жизнь человека со смыслом определяется как *целостная и последовательная*: они «уверены в себе», «говорят уверенно», «не бросают фразы на ветер», «как сказал, так и будет». «Имеют какой-то стержень», «творческий потенциал».

Эмоциональная сфера людей, не имеющих смысла в жизни, характеризуется данными молодыми людьми наличием «пустоты». У них «всегда плохое настроение», «им чего-то не хватает», «все жалуются», «на весь мир обиженные», «пессимистичные», «пассивные». У них «нет никаких эмоций по отношению к другим». Людям без смысла жизни «не хочется жить», «не интересно», «все равно». «Для них все однообразно, проснулся утром, и все может то же самое». *Организация жизни* таких людей определяется внешними обстоятельствами: «они не знают, чего хотят», «не осознают, что нужно». «Куда потянут, туда пойдут». «Сами по себе никакие, со всем соглашаются, кроме «за» ничего не услышишь». Они «не утвердились в жизни», «не знают, что выбрать», «думают одно, делают другое». «Это непостоянные люди». Такой человек «не может сам распорядиться в той или иной ситуации», «не управляет своей жизнью, а мама». «Не имеет своей точки зрения». «Не умеет мыслить». «Их ответы не тверды», «им не за что бороться», «ничего отстаивать». «Не работают, сидят тупо у телика». «Спят, едят, надеются на кого-то». *Жизнь* людей без смысла «хаотична», они «ничем не увлекаются», «замкнуты в себе». «Ведут разгульный образ жизни», «берут от жизни все до поры до времени». «Не стали личностью», «все еще ребенок». «Ведут себя как дети».

Статистическая обработка данных показывает, что представленность в сознании эмоционально-волевых характеристик смысла жизни значимо возрастает с возрастом ($\chi^2 = 7$, $p < 0,05$).

Рассматривая ответы респондентов с точки зрения характеристики **содержания** смысла жизни, можно увидеть, что 20,3% респондентов указывают на то, что смысл жизни – это какие-то ценности. Однако конкретного их содержания не указывают. 59,6% молодых людей описывают смысл жизни, используя определенные ценностные категории. Из них 42,2% связывают смысл жизни с *трансцендентными* ценностями.

Одни молодые люди, использующие трансцендентные ценности, говоря о смысле жизни, делают акцент на ценностях служения обществу: «быть полезным обществу», «помогать окружающим», «сделать общество лучше», «изменить мир к лучшему». Другие говорят о жизни ради блага других людей: «жить для любимого человека», «для родителей, не огорчать их»; «это любовь вообще, в целом к ближнему, к людям, к работе, к творчеству»; «любовь не смотря ни на что». Еще одна группа трансцендентных ценностей характеризуется стремлением «найти себя», «быть нужным», поскольку «каждый человек для чего-то

предназначен». Для них «смысл жизни – это стремление жить так, чтобы потом тебе не было стыдно, понимая, что за каждый поступок будешь отвечать».

Смыслоразностные устремления молодых людей, называвших трансцендентное содержание, охватывают всю их жизнь полностью, а не только какую-либо ее часть и потому не являются конечными. Однако осознает это лишь часть молодых людей, использующих трансцендентные ценности. При этом в возрасте 17–18 лет такое понимание обнаружено у 2,27% студентов, а среди учащихся колледжа оно вообще не встречается. 9,12% молодых людей в возрасте 19–20 лет приходят к заключению, что смысл жизни охватывает всю их жизнь, и в возрасте 21–23 лет так думают 21,75% респондентов.

Гедонистические ценности называют 9,2% молодых людей. Все их ответы можно объединить в две группы. Для одной группы смысл жизни заключается в «поиске счастья». Смысл жизни – «это то, чего должен добиться человек, чтобы быть счастливым». Для другой группы смысл жизни состоит в том, чтобы «прожить свою жизнь себе в удовольствие», «пока молодые, балдеть», «надо прожить жизнь так, чтобы можно было и отдохнуть».

8,2% молодых людей, характеризуя смысл жизни, называют только *утилитарные* ценности. «Не просто достичь каких-то целей, но чтобы в будущем могли гордиться мной». «Оставить что-то после себя – детей, чтобы помнили», «память, что были такие люди», «след», «продвигаться по служебной лестнице».

Следует заметить, что один и тот же респондент, как правило, называет несколько ценностей. При анализе результатов мы обращали внимание на наличие трансцендентных ценностей как наиболее адекватных смыслоразностному содержанию.

Дальнейший анализ был направлен на выявление того, каким образом сочетаются выделенные нами характеристики смысла жизни у разных испытуемых с тем, чтобы построить **типологию представлений о смысле жизни** у современных молодых людей. Результаты сопоставительного анализа позволили выделить три основных типа представленности смысла жизни в сознании молодых людей.

К **первому типу** принадлежат 13,9% молодых людей. На вопрос о том, что такое «смысл жизни», они отвечают, что не знают или что они «никогда не задумывались над такими вопросами». Соответственно они затрудняются и в описании людей, имеющих и не имеющих смысл жизни. Часть из них использует неопределенные характеристики, не раскрывая сути данного явления. Например, смысл жизни «у каждого свой», это «существование в мире» или «смысл жизни не отличается от животного; не стоит искать, у каждого своеобразно, и определяться на каких-либо вещах не нужно». «Он всегда есть, рождаешься, и он есть». «Не смогу ответить, у каждого есть какая-то тайна».

При этом обнаружено два подтипа респондентов. У *первого подтипа* нет ни одного признака, свидетельствующего о наличии в их сознании представлений о смысле жизни (4,2% участников исследования). Респонденты *второго подтипа* (11,5%) утверждают, что смысл жизни – это какие-то стремления, какая-то цель, и иногда конкретно указывают те или иные цели, в качестве которых, как правило, выступают работа, семья, образование. Однако подобные цели не соответствуют тому содержанию, которое составляет сущность смысла жизни.

Таким образом, первый тип характеризуется отсутствием в сознании молодых людей показателей, которые свидетельствовали бы о существовании у них представлений о смысле жизни.

Ко **второму типу** отнесено 45,45% молодых людей. Среди них 30,18% респондентов, как правило, отмечают, что смысл жизни обладает побудительной силой (мотивационно-потребностный компонент). Однако остальные характеристики, в которых обнаруживаются динамические, прогностические, эмоционально-волевые или содержательные компоненты, используются ими не всегда и присутствуют в разных комбинациях. Следует подчеркнуть, что если молодые люди говорят о содержании смысла

жизни, то они говорят, что смысл жизни – это «какие-то ценности», либо называют утилитарные и (или) гедонистические ценности.

15,27% молодых людей называют все компоненты смысла жизни. Однако, характеризуя содержательный компонент, они также называют лишь ценности вообще либо гедонистические и (или) утилитарные.

К **третьему типу** отнесено 40,6% молодых людей. Как и при описании представлений о смысле жизни, относящихся ко второму типу, в третьем типе можно выделить респондентов, которые называют не все признаки смысла жизни (12,25%). Но отличие их представлений от представлений, обнаруживаемых у второго типа, состоит в том, что молодые люди третьего типа всегда упоминают трансцендентные ценности.

28,36 % респондентов, характеризуя смысл жизни, упоминают все его признаки и связывают смысл жизни с трансцендентными ценностями.

Как показывает статистический анализ, количество респондентов, демонстрирующих более высокий уровень понимания того, что есть смысл жизни, значительно увеличивается с возрастом ($\chi^2 = 19,65$, $p < 0,01$).

Заключение

Анализ результатов эмпирического исследования, касающихся представлений о смысле жизни у современной молодежи, позволяет заключить, что в этом возрасте действительно появляются и интенсивно развиваются представления о смысле жизни. При этом в сознании молодых людей могут быть представлены разные характеристики смысла жизни. Признаком же, на основе которого можно выделить различные комбинации или типы представленности смысла жизни, является ценностное содержание, то есть понимание того, что смысл жизни неразрывно связан с ценностями. Полученные результаты позволили выделить три типа представлений о смысле жизни, встречающихся у современных молодых людей. Результаты проведенного исследования ставят также новые вопросы, связанные с поисками того, насколько обнаруженные представления оказываются действенными, то есть в какой мере они перестраивают жизнедеятельность молодых людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зейгарник, Б.В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 169 с.
2. Смысл жизни. Антология / Под ред. Н. К. Гаврюшина. – М. : Прогресс-Культура, 1994. – 592 с.
3. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

Bogdan E.G. The notions of the sense of life in modern youth

The article deals with the analysis of notions of the sense of life as a special personality formation of the young people of 17-23 years old. On the grounds of the analysis of philosophical and psychological research the following factors indicating presence or lack of the sense of life were singled out: motivational- requiring, dynamic, prognostic, substantive or value and emotional- volitional. The main method of the analysis of notions of the sense of life was a structured conversation. The comparative analysis of empirical data has made it possible to determine three types of notions of the sense of life, differing from one another in the completeness of signs of that formation in minds of young people. The sign being the foundation of the ascertained typology is the fact of presence or lack of understanding of the idea that the sense of life is inseparably linked with the transcendental values. The received data proves that over the youthful period of life the views about the meaning of life are developing very intensively. It is manifested through the fact that the number of young people demonstrating more mature type of notions of the sense of life is increasing with them becoming older.

Матеріял наступіть у рєдкалегію 18.03.2010

УДК 373.2

Е.А. Бай

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ КАК ОДИН ИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается важная для теории и практики дошкольного образования проблема показателей познавательной активности детей дошкольного возраста. Одним из базисных показателей выступают эмоциональные состояния детей в процессе познания окружающего мира. Автором раскрываются методологические подходы к пониманию сущности эмоций, их роли во взаимодействии человека с окружающим миром. Особое внимание уделяется анализу интеллектуальных эмоций, которые возникают как результат взаимодействия эмоционального реагирования и процесса познания. В статье системно представлены основные характеристики интеллектуальных эмоций и эмоциональные особенности познавательной активности детей дошкольного возраста. Теоретические посылки, изложенные в статье, являются инструментом анализа и оценки реального развития познавательной активности дошкольников.

Введение

Одной из центральных линий психического развития ребенка дошкольного возраста является развитие познавательной активности, специфику которой составляет бескорыстное и ненасыщаемое стремление к получению знаний об окружающем мире и о себе. Ребенок использует эти знания для построения образа мира и определения своего места в нем, что важно для его социализации и приобщения к культуре. Познавательная активность в дошкольном возрасте выступает также, предпосылкой, с одной стороны, развития познавательной мотивации учения и усложнения умственной деятельности, с другой – развития Я-концепции личности.

Рассматривая познавательную активность, большинство авторов указывает на ее взаимосвязь с эмоциями, которые не только возникают как результат взаимодействия эмоционального реагирования и процесса познания, но и сопровождают данный процесс. Стремление к новому переживанию себя как знающего побуждает человека к дальнейшим познавательным действиям (Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина, В.С. Юркевич). Таким образом, эмоции выступают важным показателем развитости познавательной активности. В психологии эмоции, имеющие отношение к познанию, выделены в группу интеллектуальных эмоций (И.А. Васильев, К. Изард, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Однако основные характеристики интеллектуальных эмоций системно не представлены в научной литературе.

Анализ работ, посвященных проблеме развития познавательной активности детей дошкольного возраста (Д.Б. Годовиковой, Л.М. Клариной, М.И. Лисиной, Л.Н. Павловой, Н.Б. Шумаковой, В.С. Юркевич и др.), позволил определить интеллектуальные эмоции детей в качестве одного из основных ее показателей. Следует отметить, что при описании данного показателя авторы используют различную терминологию: «эмоциональные проявления» (М.И. Лисина, Л.Н. Павлова), «эмоциональное отношение» (Э.А. Баранова, Д. Б. Годовикова, Т.А. Серебрякова), «эмоциональные реакции» (О.В. Прозорова, Т.А. Серебрякова). Однако содержание терминов у разных авторов принципиально не отличается и представляет собой различные виды эмоционального реагирования (эмоции, чувства, желания, настроение). Мы считаем целесообразным применение термина «эмоции (эмоциональные состояния)», поскольку он представляется наиболее точным для обозначения переживаний ребенком своего отношения к познанию окружающего мира.

Эмоциональные аспекты познавательной активности в имеющихся исследованиях рассматриваются двояко. Во-первых, авторы описывают отдельные эмоциональные проявления детей (Д.Э. Годовикова, М.И. Лисина, Т.А. Куликова). Во-вторых, они анализируют совокупность различных эмоциональных проявлений, связанных с определенными моментами познавательной деятельности: эмоции, появляющиеся во время принятия познавательной задачи, эмоциональное отношение к объекту познавательной деятельности, динамику эмоционального состояния, степень эмоциональной насыщенности (Э.А. Баранова).

Следует также отметить, что одни авторы принимают во внимание только положительную модальность испытываемых детьми эмоций в связи с познавательной деятельностью, другие считают необходимым учитывать возможность негативных переживаний (неудовольствия, страха). Определенная трудность в анализе и оценке эмоциональных проявлений детей возникает также в связи с использованием некоторыми авторами для их описания общих выражений («богатый спектр эмоциональных реакций», «богатство оттенков эмоциональных проявлений», «положительное эмоциональное отношение к предмету»).

Исходя из этого целью исследования стало системное описание основных характеристик интеллектуальных эмоций и построение целостной картины эмоциональных особенностей познавательной активности дошкольников, что представляется актуальным как для теории, так и для практики дошкольного образования.

Характеристика интеллектуальных эмоций

Эмоциональная сфера человека представляет собой область, привлекающую постоянное внимание исследователей. В психологии имеются расхождения в использовании терминологии, отсутствует единое мнение о роли эмоций в психическом развитии человека и их структуре. Однако большинство авторов рассматривает эмоции как особый класс психических процессов и состояний, отражающих в форме непосредственных субъективных переживаний значимость действующих на индивида явлений и ситуаций (Ф.Е. Василюк, К. Изард, А.Н. Леонтьев, П.В. Симонов, С.Л. Рубинштейн). Эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к объекту.

По мнению А.Н. Леонтьева, «собственно эмоции имеют отчетливо выраженный ситуационный характер, то есть выражают оценочное личностное отношение к складывающимся или возможным ситуациям, к своей деятельности и к своим проявлениям в них. Эмоции могут также возникать в связи с представлениями о пережитых или воображаемых ситуациях» [1, с. 170]. При этом эмоциональные процессы приобретают позитивный или негативный характер в зависимости от того, находится ли действие, которое индивид производит, и воздействие, которому он подвергается, в позитивном или негативном отношении к его потребностям, интересам и установкам. Если человек выполняет действия, которые не имеют для него самостоятельно значения, и он не испытывает по отношению к ним ни положительных, ни отрицательных переживаний, то, по выражению С.Л. Рубинштейна, в этом случае он является «эмоционально нейтральной личностью» [2, с. 155].

Анализируя знак эмоционального реагирования («+» или «-»), К. Изард полагает, что ту или иную эмоцию следует относить в разряд позитивных или негативных «в зависимости от того, какое воздействие она оказывает на внутриличностные процессы и процессы взаимодействия личности с ближайшим социальным окружением при учете более общих этологических и экологических факторов» [3, с. 34]. Влияние эмоций на поведение и деятельность человека может быть как стимулирующим, так и тормозящим.

Результаты исследования проблем функционирования и классификаций эмоций привели ученых к мысли о том, что в эмоциональной сфере человека существует не-

сколько уровней. Простейшие эмоциональные процессы выражаются в органических, двигательных, секреторных изменениях и принадлежат к числу врожденных реакций. Но в ходе развития эмоции утрачивают свою инстинктивную основу, дифференцируются и образуют многообразные виды высших эмоций: социальных, эстетических, интеллектуальных и других. Каждый из видов высших эмоций имеет отношение к той или иной предметной сфере, определяющей содержание переживаний по отношению к определенным объектам.

В рамках проводимого нами исследования особый интерес представляют интеллектуальные эмоции, возникающие в процессе познания. Наряду с другими видами эмоционального реагирования интеллектуальные эмоции подчиняются действию принципов психологии эмоций, выделенных в теории эмоций К. Изарда [3, с. 93]. Первый – принцип дифференцированности эмоций, согласно которому разные эмоции связаны с различными переживательными, когнитивными и двигательными характеристиками, что указывает на устойчивую связь содержания эмоций и средств их выразительности. Второй – принцип образования эмоциональных комплексов, означающий признание того факта, что различные жизненные ситуации или объекты внешнего мира часто вызывают не одну, а несколько эмоций. Третий – принцип эмоциональной коммуникации, указывающий на социальный характер выразительного компонента эмоций, прежде всего мимического комплекса, несмотря на то, что переживание эмоции совершенно лично. Более того, некоторые отдельные эмоции являются универсальными, общекультурными феноменами. Поэтому кодирование и декодирование ряда эмоциональных выражений одинаковы для людей всего мира. В рамках проводимого нами исследования данные положения стали исходными при анализе эмоциональных состояний детей в процессе познавательной деятельности.

К интеллектуальным эмоциям относят эмоции интереса, удивления, догадки, радости, сомнения. Каждое из обозначенных эмоциональных состояний обладает особенностями, выделенными в ряде работ (И.А. Васильев, К. Изард, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Однако их системное описание в научной литературе не представлено. В данной статье мы предприняли попытку упорядочить описание эмоций в соответствии со следующими характеристиками:

1. Субъективное состояние человека.
2. Внешние проявления эмоции.
3. Условия и причины появления эмоции.
4. Влияние эмоции на поведение и самочувствие человека.

Рассмотрим каждую из названных выше интеллектуальных эмоций.

Интерес определяется как позитивная эмоция, которая переживается чаще остальных. Человек не будет инициативно заниматься предметом, которым не интересуется. Субъективное состояние человека при наличии интереса характеризуется желанием исследовать, вмешаться, расширить свой опыт путем включения в него новой информации. Человек чувствует себя воодушевленным и оживленным. Именно это оживление обеспечивает, по мнению К. Изарда, связь интереса с познавательной или двигательной активностью. Эмоция интереса проявляется также в таких переживаниях, как захваченность, зачарованность, любопытство (Е.П. Ильин). Именно любопытство является начальной стадией развития интереса при отсутствии четкого избирательного отношения к объектам познания. Обязательным признаком интереса многие авторы считают устойчивое положительное эмоциональное отношение личности к объекту.

Внешние проявления эмоции интереса достаточно выразительны. Мимику отличают приподнятые или слегка сведенные брови, слегка приоткрытый рот, перемещение взгляда по направлению к объекту. В целом заинтересованный человек выглядит так, как будто он присматривается либо прислушивается к чему-либо. Возможен поворот

головы в сторону заинтересовавшего предмета, наклонное положение туловища. Вместе с тем отведение взгляда от внешнего объекта может свидетельствовать о высокой степени интереса к нему, поскольку это дает время на повторение и обдумывание информации об объекте.

Наиболее распространенными причинами эмоции интереса является новизна и воображаемые образы, связанные с достижением тех целей, которые ставит перед собой индивид. В некоторых случаях интерес может вызывать ориентировочный рефлекс, но следует различать эмоцию интереса и ориентировочный рефлекс. Интерес в отличие от рефлекса может активироваться воображением и памятью при отсутствии внешней стимуляции. Так, например, существует интерес к идеям, который не требует ориентировочного рефлекса [3, с. 186–187].

Влияние интереса на поведение и самочувствие человека состоит в том, что он стимулирует и упорядочивает познавательную активность, вызывает высокую степень удовольствия и уверенности в себе. В то же время заинтересованному человеку характерна умеренная степень импульсивности и напряжения.

По мнению Е.П. Ильина, интерес как мотивационное образование, включает в себя наряду с эмоциональным компонентом (положительным эмоциональным тоном впечатления – удовольствия от процесса) потребность в знаниях, новизне, в силу чего он может рассматриваться в виде аффективно-когнитивного комплекса [4, с. 198].

В процессе познания возникает и развивается эмоция удивления (И.А. Васильев, К. Изард). В ситуации удивления, по мнению К. Изарда, субъективное состояние человека характеризуется возникновением высокой степени расположенности к объекту, импульсивности и напряженности. Переживание, сопровождающее ситуацию удивления, чаще всего имеет позитивный характер, но если удивление задерживает развитие мысли, то оно может переживаться как негативная эмоция.

В своем развитии эмоция удивления проходит ряд стадий, которые выделены И.А. Васильевым [5, с. 35–40]. Первой является стадия недоумения, которая характеризуется относительно малой уверенностью человека в правильности прошлого опыта и недостаточной осознанностью противоречия. Вторая стадия – стадия нормального удивления как следствия осознания человеком несовместимости наблюдаемого с прошлым опытом. Третья стадия – стадия изумления как состояния аффекта, когда человек ранее был абсолютно уверен в правильности своего предыдущего опыта, а сейчас встретился с необходимостью его пересмотреть.

Константными признаками экспрессии удивления являются следующие: поднятые округленные брови, широко открытые глаза, приоткрытый рот овальной формы, вопросительный взгляд, устремленный на объект. В речи звучат вопросительные интонации, корпус тела неподвижен или устремлен вперед, возможны всплески руками.

Важным условием появления эмоции удивления является наличие у человека предварительного знания об объекте либо явлении, которому познаваемое явление противоречит. Если его нет, то человеку, как правило, удивляться нечему. Основной причиной появления удивления, по мнению ряда авторов, является резкое изменение стимуляции (К. Изард), необычность, непонятность стимула (Е.П. Ильин), новизна объекта или ситуации (Р. Декарт). Поэтому значение эмоции удивления состоит в том, чтобы подготовить индивида к действиям с новым или внезапным событием. Удивление не имеет противоположной себе эмоции.

Наиболее типичной комбинацией выступает сочетание эмоций «удивление-радость-интерес». Реже возникает комбинация эмоций «застенчивость-страх».

Многие исследователи считают, что способность человека познавать и оценивать мир значительно повышается благодаря включению в этот процесс эмоции радости. Субъективное состояние человека в ситуации радости сопровождается самоудов-

летворенностью, удовлетворенностью другими и всем миром. Переживание радости варьируется от созерцательности до активности.

Внешнее выражение радости на лице универсально и легко поддается узнаванию: брови спокойные или слегка приподнятые, в уголках глаз собираются морщинки, глаза широко открыты либо прищурены, блестят, взгляд веселый. Человек улыбается, совершает легкие энергичные движения, а у детей могут наблюдаться при сильной радости целостные двигательные акты – эмоциональные действия: например, подпрыгивание, напевание, размахивание руками.

Радость – это то, что ощущается после какого-либо творческого или социально значимого действия, которое производилось не для достижения радости или получения пользы. Именно это отличает эмоцию радости от сенсорного удовольствия. Она напрямую не связана со специфичностью ситуации или действия, поэтому она скорее может возникать как побочный продукт восприятия, мышления или действия. К. Изард утверждает, что для радости знание, «знакомость» – то же самое, что новизна для интереса [3, с. 211].

Психологическое значение радости состоит в том, что она облегчает взаимодействие и усиливает отзывчивость, способствует уверенности, повышает способность человека справляться с трудностями и достигать успеха, наконец, успокаивает человека. В отличие от других эмоций радость в меньшей степени подвержена социализации, однако способность испытывать радость развивается у человека в течение жизни благодаря механизму социального научения.

Ситуация радости характеризуется наличием сочетания эмоций «удивление-радость-интерес», что способствует развитию социальной активности человека.

Эмоция догадки как одно из интеллектуальных эмоциональных состояний человека описана в исследованиях достаточно кратко (И.А. Васильев, Е.П. Ильин). Она представляет собой оценку нового, еще неосознанного результата решения познавательной задачи. При этом человек переживает эмоциональный подъем, у него появляется желание высказать свои предположения.

Экспрессивными признаками догадки являются выражение радости на лице, блеск в глазах, характерный возглас «а-а», поднятые брови.

Влияние эмоции догадки на поведение и самочувствие человека заключается в том, что она специфическим образом окрашивает и выделяет новое, ценное для человека знание, сигнализирует о его появлении в ходе мыслительной деятельности, способствуя таким образом его осознанию [5, с. 38].

Процесс познания может сопровождаться эмоцией сомнения (И.А. Васильев, Е.П. Ильин). В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегов определяет два значения слова «сомнение»: 1) неуверенность в истинности чего-либо, отсутствие твердой веры в кого-нибудь либо что-нибудь; 2) затруднение, недоумение при разрешении какого-либо вопроса [6, с. 747]. В этом состоянии человеку свойственно хмурое выражение лица, вопросительный или задумчивый взгляд, нерешительность в движениях и действиях, неуверенность интонаций.

Основными причинами возникновения у человека эмоции сомнения выступает прогнозирование того или иного события, достижение либо не достижение цели, вера в себя или потеря этой веры [4, с. 200].

Таким образом, интеллектуальные эмоции, возникающие в процессе познания, чаще всего свидетельствуют о позитивном отношении человека к объекту или явлению, стимулируют и упорядочивают его познавательную активность, подготавливают его к действиям с новым, необычным или внезапно возникающим событием, раскрывают для него значимость познаваемых явлений и объектов окружающего мира.

Становление и развитие эмоциональных особенностей познавательной активности детей дошкольного возраста

В контексте исследуемой нами проблемы развития познавательной активности рассмотрим особенности становления интеллектуальных эмоций детей в разные возрастные периоды.

Как указано в имеющихся исследованиях (Т.М. Землянухина, М.И. Лисина, Л.Н. Павлова), у детей до года не наблюдается выраженной эмоциональной реакции на новый предмет. Они достаточно быстро приступают к действиям с предметом и долго манипулируют им, оставаясь при этом эмоционально нейтральными.

Особое эмоциональное отношение ребенка к познаваемым объектам действительности возникает после первого года жизни. Прежде всего оно характеризуется сильной эмоциональной напряженностью в возрасте до полутора лет. Дети значительно дольше воздерживаются от действий с новым предметом, разглядывают его на расстоянии, но любопытство берет верх, и они предпринимают попытки к его освоению. Если обследование проходит успешно, ребенок улыбается и демонстрирует удовольствие при получении результата. Если же какие-либо свойства предмета или действия не понравятся ребенку, то, как правило, он отказывается от дальнейшего обследования. Это говорит о том, что новизна не всегда может выступать стимулирующим фактором в освоении предметного мира детьми данного возраста.

На втором – третьем годах жизни эмоциональное отношение ребенка к познаваемым объектам характеризуется эмоциональной лабильностью: первичное состояние настороженности и неуверенности в новой обстановке быстро сменяется интересом к предметам, который проявляется в форме любопытства и является сильным настолько, что помогает детям в большинстве случаев преодолеть неуверенность и страх перед новизной. Большую роль в смене эмоциональных реакций ребенка играет эмоциональное состояние взрослого. Если он доброжелателен, спокоен, заинтересован, то и ребенок, как правило, быстро справляется с конфликтными переживаниями [7].

Таким образом, для познавательной деятельности в раннем возрасте характерны в основном неспецифические эмоции: эмоциональная напряженность, неуверенность, страх перед новым объектом. Вместе с тем правильное поведение взрослого и возникновение любопытства помогают детям стать более спокойными, уверенными в своих действиях и переживать удовольствие от полученного результата.

На следующем этапе онтогенетического развития (дошкольном) неспецифические эмоции познавательной деятельности, которые возникают в отдельных ситуациях, дополняются интеллектуальными эмоциями: удивлением, интересом в форме любознательности, догадкой, сомнением, радостью [8].

Как указывают исследователи, эмоциональная лабильность постепенно трансформируется в пластичность эмоций, которая характеризуется гибкостью смены эмоциональных переживаний. Кроме того, эмоциональное отношение к различным объектам становится настолько устойчивым, а время протекания эмоционального реагирования настолько увеличивается, что смена различных ситуаций не определяет для дошкольника изменения содержания его эмоционального состояния. Однако выход из эмоционального состояния может быть произвольно осуществлен самим ребенком в соответствии с социальной установкой или игровыми требованиями лишь в старшем дошкольном возрасте.

Дошкольник постепенно усваивает принятые в обществе формы выражения различных оттенков переживаний при помощи взглядов, мимики, жестов, поз и движений, интонаций голоса. Следует отметить, что в младшем дошкольном возрасте все эмоциональные реакции детей непосредственны. Лишь к пяти годам могут формироваться некоторые сознательно контролируемые выражения.

При переходе от раннего к дошкольному возрасту изменение содержания эмоций связано прежде всего с изменением содержания и структуры деятельности ребенка. Овладение познавательной деятельностью развивает интеллектуальные эмоции детей (Д.Б. Годовикова, Л.М. Кларина, Т.А. Куликова, Л.Н. Павлова). Переживание своего отношения к познаваемому предмету или явлению представлено комплексом эмоций, в котором доминирующими оказываются переживания позитивного характера (удивление, догадка, интерес, радость и др.). Решая ту или иную познавательную задачу, дошкольники испытывают состояние, которое Л.М. Кларина назвала «эмоциональный комплекс раздумья» [9, с. 52]. Ему характерны последовательно сменяющие друг друга эмоциональные состояния сомнения, догадки, уверенности. Сомневаясь, ребенок обращает к взрослому вопросительный или задумчивый взгляд, ища у него поддержки и разъяснения, переводит взгляд с обследуемого объекта на другие и снова возвращается к заинтересовавшему его объекту, задает взрослому вопрос «это то-то или нет?». Затем он начинает внимательно рассматривать объект и не обращает внимания на деятельность находящихся рядом с ним сверстников, брови сдвигает, его двигательная активность снижается. Мимика лица отражает напряженную мыслительную деятельность. Если в результате раздумья ребенок приходит к пониманию чего-либо, улавливает сущность, у него возникает эмоция догадки, и тогда его внешность быстро меняется. На лице возникает улыбка, брови поднимаются, глаза широко открыты и в них появляется блеск. Ребенок восклицает «а-а!» и стремится высказать свое предположение, поделиться с кем-либо своей интеллектуальной находкой. Во всем облике ребенка явно прослеживается эмоциональный подъем, состояние удовольствия. Нерешительность сменяется уверенностью. В ситуациях, когда ребенок обнаруживает противоречия между собственными представлениями, опытом и познаваемым явлением, у него возникает недоумение. Лицо ребенка принимает выражение непонимания ситуации («не пойму, что случилось»), брови приподнимаются, глаза широко открыты, взгляд недоумевающий. Эмоциональное состояние сопровождается характерным вопросом «почему?», который ребенок задает с интонацией удивления, настороженности.

Длительность протекания, интенсивность, знак эмоционального реагирования обуславливаются главным образом конкретной ситуацией познания. Для младших дошкольников особое значение приобретает яркость, необычность, новизна познаваемых объектов, возможность осуществлять с ними разнообразные действия. Дети демонстрируют неудовольствие и озабоченность, если им не удастся достичь желаемого результата познания. Для выражения своих переживаний они используют общепринятые мимические, речевые средства и выразительные движения. При этом экспрессия эмоциональных состояний соответствует реальному их протеканию, поскольку способность к произвольной регуляции переживаний и выражения эмоций складывается лишь к концу дошкольного периода развития ребенка. Если развитие эмоциональной регуляции адекватно возрасту, то игровой мотив ее активизации является доминантным по отношению к ряду других мотивов, в частности, познавательному и коммуникативному.

Таким образом, эмоциональные состояния, которые переживает ребенок в процессе познания, отражают содержание и динамику его познавательной активности. Они обусловлены главным образом конкретными условиями осуществления познания, однако в старшем дошкольном возрасте эмоциональное отношение к различным объектам становится достаточно устойчивым.

Заключение

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты:

1. Теоретически систематизированы основные характеристики интеллектуальных эмоций, сопровождающих процесс познания человеком окружающего мира.

2. Построена целостная картина становления и развития эмоциональных особенностей познавательной активности детей раннего и дошкольного возрастов.

Полученные результаты показывают, что эмоциональные состояния являются надежным показателем познавательной активности и могут быть использованы для диагностики ее развития у детей дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев // Психология эмоций. Тексты ; под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 162–171.
2. Рубинштейн, С.Л. Эмоции / С.Л. Рубинштейн // Психология эмоций. Тексты ; под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 152–162.
3. Изард, К. Эмоции человека / К. Изард. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 1980. – 440 с.
4. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 752 с.
5. Васильев, И.А. К вопросу об индикаторах эмоциональных состояний / И.А. Васильев // Психологические исследования. – М. : Изд-во МГУ, 1973. – Вып.4. – С. 35–40.
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., дополненное. – М. : Азбуковник, 1997. – 944 с.
7. Павлова, Л.Н. Развитие познавательной активности в предметной деятельности / Л.Н. Павлова // Воспитание эмоциональной и познавательной активности малыша: Кн. для работников дошк.учр. – Сыктывкар : Коми РИППКРНО, 1993. – С. 25–31.
8. Баранова, Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э.А. Баранова. – СПб. : Речь, 2005. – 128 с.
9. Кларина, Л.М. К проблеме постановки целей и отбора содержания, способствующего познавательному развитию детей дошкольного возраста / Л.М. Кларина // Современное образование ребенка дошкольного и младшего школьного возраста : тез. конф. 8–10 апреля 1997 г. – Герценовские чтения. – СПб., 1997. – С. 51–53.

Bai A.A. Emotional state as one of the indices of the cognitive activity of preschool age children

The indices of the cognitive activity of preschool age children are important not only for theory but also for practice of preschool education. One of the indices is emotional state of children in the process of perception of the world. In the article the author reveals the methodology of the emotions, discloses their role in the process of interaction of a human with the environment, and analyses intellectual emotions which arouse in the process of cognition. Basic characteristics of the intellectual emotions are presented in the article. Moreover, complete picture of the development of distinctive emotional features of the cognitive activity of preschool age children is given. Ideas presented in the article are useful tools for analysis and evaluation of the true development of the cognitive activity of preschool age children.

Матеріал надійшов у редакцію 15.03.2010

УДК 159.922

И.Е. Валитова

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА В ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Проблема оценки эффективности вмешательства является одной из ключевых в клинической (медицинской) психологии. В отечественной литературе исследования, в которых проводится оценка эффективности использования какой-либо педагогической технологии в работе с детьми с особенностями психофизического развития, не представлены. Автором разработана и апробирована технология работы с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в развитии или особенности психофизического развития в рамках педагогики Монтеessori. Разработана и апробирована также технология оценки эффективности лечебной педагогики Монтеessori. Используется понятие уровня достижений ребенка, что дает возможность оценки эффективности без использования метода контрольной группы. Терапия Монтеessori показывает высокую эффективность за короткий период ее применения: у детей повышается активность и интерес к занятию, улучшаются отношения с педагогами, совершенствуются способы действий с предметами, развиваются познавательные процессы.

Введение

Использование технологий, призванных оказать воздействие на состояние психики человека, на процесс и результаты психического развития ребенка, далеко не всегда подвергается квалифицированной оценке эффективности этих технологий. В работе с детьми оценка эффективности педагогического вмешательства наталкивается на трудность методологического характера: как разделить оценку продвижений ребенка в освоении знаний, умений и навыков и оценку показателей его психического развития. В отечественной литературе нам не удалось найти исследований, в которых проводится оценка эффективности использования какой-либо педагогической технологии в работе с детьми с особенностями психофизического развития. Особенно важной становится задача оценки эффективности педагогического вмешательства в тех случаях, когда используется новая или модифицированная технология.

Цель нашего исследования – провести оценку эффективности педагогики Монтеessori [1; 2; 3; 4] на новой категории пациентов – детях раннего возраста, (от рождения до трех лет). Разработанная Марией Монтеessori педагогическая система направлена на развитие у ребенка собственной активности исходя из его внутренних потребностей, которые должны развернуться с помощью взрослых. Цели методики реализуются на основе двух принципов: принцип свободы и принцип индивидуальности. Система внутренних принципов и наиболее значимых элементов Монтеessori-педагогики включает в себя специально подготовленную окружающую среду и педагога-наблюдателя. Специально разработанный Монтеessori-материал включает в себя пять разделов, три из которых используются в работе с детьми раннего возраста: упражнения в навыках практической жизни, сенсорный материал и материал для развития речи.

Педагогика Монтеessori технологически разработана для детей старше трех лет, хотя, по нашему предположению, она может использоваться и в более раннем возрасте. Мы апробировали технологию работы с детьми раннего возраста, имеющими особенности психофизического развития, в рамках педагогики Монтеessori. Для работы с детьми данной категории используется лечебная педагогика Монтеessori, а форма ее применения обозначается как терапия Монтеessori [3; 4]. Поэтому

перед нами и встала задача оценить эффективность использования терапии Монтессори в работе с детьми раннего возраста с особенностями психофизического развития.

Проблема оценки эффективности интервенции является одной из ключевых в клинической (медицинской) психологии. Оценка эффективности вмешательства рассматривается как необходимый элемент этапа интервенции, при этом считается необходимым оценить эффективность любого метода терапии, в том числе психотерапевтических систем и конкретных методов. «Главной целью исследования клинико-психологической интервенции должна быть постоянная оптимизация обслуживания пациентов; а это возможно лишь при наличии непрерывающейся обратной связи между исследованием и практической клинико-психологической деятельностью» [5, с. 442]. Оценка эффективности методик работы с пациентами позволяет отобрать действительно эффективные методики, что позволит уменьшить затраты общества на обслуживание пациентов.

В базовом руководстве по психотерапии, в статье «Оценка эффективности психотерапии» [6], описывается 16 основных предпосылок, необходимых для решения проблемы оценки эффективности психотерапии, и при этом подчеркивается: «Очевидно, что необходимость учета отмеченных выше предпосылок, критериев, результатов исследований с помощью адекватных этим критериям методов (а в конечном счете – множества самых разнообразных переменных) для оценки эффективности психотерапии создает почти непреодолимые трудности при решении этой проблемы» [6, с. 475].

Оценка эффективности в клинической психологии основана на применении фазовой модели [5], согласно которой она проводится на разных стадиях использования метода. Так, оценка эффективности может проводиться в фазе внедрения в практику новой концепции, в фазе изучения отдельных случаев, в фазе первой глобальной проверки. Одним из вариантов является систематическая оценка при реализации метода на практике, а также перепроверка практики при устойчивом использовании метода. В разных случаях оценка эффективности направлена на достижение разных целей. При оценке эффективности применяется также подход с точки зрения макро- и микроперспективы. Микроперспектива – это оценка эффективности данной методики в конкретном случае ее использования для конкретной группы пациентов. Макроперспектива – это оценка значимости методики для определенных популяций, и тогда интервенция рассматривается как услуга, предлагаемая обществу, поэтому для обеспечения гарантий качества предоставляемых услуг необходима оценка их эффективности.

Для оценки эффективности психотерапевтического вмешательства применяется метод контрольной группы. «Чтобы исключить спонтанную ремиссию как альтернативное объяснение успеха терапии, Г. Айзенк счел необходимым использовать в исследовании интервенции методику контрольных групп, т.е. некий основной принцип экспериментальной психологии» [5, с. 441]. В этом смысле к коррекционной работе с детьми применима модель формирующего эксперимента, который состоит из трех этапов: констатирующего, собственно формирующего и контрольного. Констатирующий и контрольный этапы по сути своей являются диагностическими ситуациями, а собственно формирующий этап представляет собой коррекционно-педагогическую работу с ребенком. На констатирующем и контрольном этапах эксперимента используются одни и те же диагностические методики, что обеспечивает возможность содержательного сравнения уровня развития ребенка до и после проведения коррекционной работы. Однако встают следующие вопросы: не являются ли зафиксированные изменения результатом естественного возрастного развития ребенка, и не появились ли они независимо от вмешательства специалиста? Доказа-

тельно ответить на них можно, используя метод контрольной группы.

Но мы столкнулись с серьезной проблемой – проблемой создания контрольной группы. Контрольную группу не удастся создать по следующим причинам:

1) в качестве контрольной группы не могут быть взяты дети, не имеющие нарушений развития, так как сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп будет в этом случае некорректным;

2) на лечение (то есть в экспериментальную группу) поступают конкретные дети определенного возраста, с определенными нарушениями (по диагнозу и степени тяжести), поэтому оценивать эффективность лечебной педагогики необходимо у тех детей, которые прошли лечение, а не только у детей определенного возраста и с конкретным нарушением;

3) контрольная группа должна состоять из детей, отобранных по определенным параметрам так, чтобы она повторяла по составу экспериментальную группу (по количеству детей определенного возраста, по возрасту детей, по виду нарушения развития у них, по степени тяжести нарушения); собрать такую группу не представляется возможным, или на это потребуется много времени, возможно, годы;

4) и самое главное, это причины этического порядка: специалисты, зная, что ребенку необходимо оказывать помощь, не оказывают ее, так как им необходимо оценить, как будет развиваться ребенок в условиях, когда ему помощь не оказывается. Возникает вопрос: почему одним детям специальная помощь оказывается, а другим детям – нет? Только потому, что они случайно попали в контрольную группу? М. Перре и У. Бауманн утверждают: «Концепция «никакого лечения» проблематична и с этической, и с клинической точек зрения. Нельзя надолго откладывать интервенцию; а в амбулаторной сфере этот вариант к тому же едва ли можно реализовать клинически, так как невозможно воспрепятствовать пациенту получить помощь в другом месте» [1, с. 442].

Все эти ограничения привели нас к мысли о том, что целесообразно оценивать не эффективность терапии Монтессори, а достижения ребенка в процессе терапии Монтессори. Другими словами, мы оценивали, какие изменения произошли с детьми в процессе занятий Монтессори-терапией, чего достиг ребенок, причем за относительно короткий срок, за 3–4 недели. Еще в 1960-е годы Кислер [5, с. 442] предложил мультимодально формулировать успех терапии, то есть учитывать различные аспекты, касающиеся пациентов; эти же идеи применяются и в отечественной психотерапии [6]. Мы также ориентировались на необходимость разработки системы показателей, свидетельствующих о достижениях ребенка во многих областях.

При разработке показателей мы учитывали основные направления психического развития ребенка в раннем детстве, которое в первые три года жизни имеет сложную структуру: двигательное развитие, развитие ручных умений и действий с предметами, познавательное развитие, развитие понимания речи, развитие собственной речи, социальное развитие, развитие самостоятельности [7; 8]. У детей раннего возраста с поражениями центральной нервной системы наблюдаются различные нарушения двигательных и психических функций: основные движения, ручные движения и хватание, действия с предметами, общение со взрослыми, ориентировка в окружающем мире, познавательные способности, понимание речи и собственная речь, игра и навыки самообслуживания. Как правило, у ребенка наблюдаются множественные нарушения, так как все сферы развития взаимосвязаны. Поэтому при организации работы с детьми следует ориентироваться на необходимость коррекции нарушений развития во всех сферах, а при оценке достижений ребенка – на то, чтобы оценить его продвижения во всех сферах его развития.

Методология оценки достижений ребенка. На первом этапе исследования была разработана система показателей продвижения ребенка при работе с материалом. В основу было положено понятие *уровня достижения* ребенка в процессе терапии, в работе с материалом. Понятие уровня позволяет говорить не только о том, с каким материалом работал ребенок, а что именно он делал с материалом, какими способами он работал с ним. Понятие уровня позволяет зафиксировать не столько знания, умения и навыки, которые приобрел ребенок, сколько изменения в способах выполнения деятельности в целом и отдельных действий, в изменении мотивационной составляющей, в изменении отношений ребенка с взрослыми.

Понятие «уровень» обозначает степень продвижения ребенка от простого к сложному, от несовершенного способа действий с материалом к более совершенному. Введение понятия «уровень выполнения действия» позволяет снять ограничения на процедуру оценки, которые вызваны возрастными особенностями ребенка, а также тем, что разные дети в процессе занятий работали с различными материалами. Выбор материалов для занятия зависит от возраста ребенка, степени тяжести его нарушений, его интересов.

На втором этапе исследования ребенок оценивался дважды по каждому показателю: в начале и в конце курса Монтессори-терапии. Оценка проводилась психологом совместно с педагогом Монтессори. При оценке достижений ребенка определялось, остался ли ребенок на том же уровне или передвинулся на другой, более высокий уровень.

Кроме того, каждый ребенок оценивался дважды по Мюнхенской функциональной диагностике развития (МФДР) [9]. Основным показателем в МФДР является *возраст развития* ребенка, определяемый в месяцах дифференцированно по разным сферам. Возможно определение возраста развития ручных движений, возраста перцепции, возраста понимания речи, возраста активной речи, возраста самообслуживания, возраста социального развития. Возраст развития детей с особенностями психофизического развития, как правило, не совпадает с их хронологическим возрастом – оказывается меньшим. Показатель возраста развития ребенка обозначает уровень его развития в конкретной сфере. При продвижении ребенка в развитии его возраст развития будет увеличиваться.

Вычислялось число детей, возраст развития у которых увеличился более чем на 1 месяц. Мы рассуждали следующим образом: ребенок занимался Монтессори-терапией менее 1 месяца (см. ниже продолжительность курса занятий), поэтому в обычных условиях, без терапевтического вмешательства, его возраст развития также должен увеличиться на 1 месяц. Однако если за это время у ребенка показатель возраста развития увеличился более чем на 1 месяц, то это является свидетельством его развития в условиях терапевтического вмешательства и может быть расценено как эффект Монтессори-терапии.

Продолжительность курса терапии Монтессори составляла 3–4 недели, за это время каждый ребенок получил от 9 до 15 занятий, в среднем – 12 занятий. Продолжительность каждого занятия была разной в зависимости от возраста ребенка – от 20 до 30 минут. В данной статье описываются результаты использования лечебной педагогики Монтессори с 52 детьми в возрасте от 4 месяцев до 3 лет и 4 месяцев.

Приведем результаты оценки эффективности, которая проводилась через оценку изменения уровня достижений детей от начала к концу курса занятий.

Таблица – Показатели возраста развития детей в начале и в конце сессии Монтеessori-терапии (по Мюнхенской функциональной диагностике развития)

Область развития	Число детей, подлежащих оценке в данной области	Число детей, возраст развития которых увеличился более чем на 1 месяц, %	Число детей, возраст развития которых изменился на 1 месяц и менее, %
Возраст ходьбы	50	2/4	48/96
Возраст ручных умений	50	19/38	31/62
Возраст перцепции	50	24/48	26/52
Возраст понимания речи	48	16/33,3	32/66,7
Возраст речи	50	5/10	45/90
Социальный возраст	50	10/20	40/80
Возраст самостоятельности	44	6/12	38/88
Всего показателей для оценки	342	82/24	260/76

Данные таблицы показывают, что 24% показателей возраста развития у детей улучшились более чем на 1 месяц. Наибольшие изменения произошли в показателях возраста перцепции, возраста ручных умений и возраста понимания речи. Наименьшие изменения произошли в показателях возраста ходьбы, возраста речи, возраста самостоятельности. У 40 детей (80%) отмечены изменения хотя бы одного показателя возраста развития, и это значит, что только у 10 детей (20%) не было изменений в показателях возраста развития. Как правило, это дети с тяжелыми нарушениями развития.

Далее представим результаты оценки продвижения детей по выделенным нами показателям: общая и познавательная активность, интерес детей к занятию, отношения ребенка с педагогом, способы действий с предметами, развитие навыков самообслуживания, формирование соотносящих действий, формирование способов сортировки-группировки, усвоение детьми сенсорных эталонов.

Изменения общей и познавательной активности оценивались у всех детей. Были выделены следующие уровни: 1 – пассивность ребенка, 2 – средний уровень активности, 3 – повышенная активность. К концу курса занятий резко уменьшается число пассивных детей (с 22 до 3), значительно возрастает число детей со средним уровнем познавательной и общей активности (с 27 до 40), хотя остается 3 детей, сохраняющих общую пассивность. Различия между данными на начало курса и на конец курса не являются случайными (критерий χ^2 , $p = 0,01$, $\chi^2_{\text{крит}} = 9,21$, $\chi^2_{\text{эмп}} = 27,45$).

Интерес к занятию также оценивался у всех детей. Выделены следующие уровни: 1 – интерес отсутствует, 2 – интерес слабый, 3 – интерес средний, 4 – интерес высокий. От начала к концу курса занятий у детей существенно возрастает интерес к занятию: в конце курса нет детей, у которых отсутствует интерес к занятию, увеличивается

число детей со средним и высоким уровнем интереса к занятию (с 4 до 31 детей и с 4 до 15 детей соответственно). Различия между данными на начало курса и на конец курса не являются случайными (критерий χ^2 , $p = 0,01$, χ^2 критическое = 13,277, χ^2 эмпирическое = 22,76).

Изменения в отношении ребенка с педагогом также оценивались у всех детей. Выделены следующие уровни: 1 – страх, тревога, нежелание общения, 2 – ребенок вступает в контакт, принимает предложения педагога, 3 – ребенок проявляет инициативу в общении. Отношения с педагогом существенно изменились от начала к концу курса занятий. У детей уменьшается страх и тревога (31 ребенок находился на этом уровне в начале курса, к концу курса таких детей не осталось совсем), повышается способность принять предложения педагога (с 19 детей в начале курса до 46 детей в конце курса), однако инициатива в общении наблюдается только у 6 детей к концу курса. Следовательно, основным достижением в общении с педагогами можно считать увеличение способности ребенка принять предложения педагога, что является очень важным показателем для детей раннего возраста. Различия между данными на начало курса и на конец курса не являются случайными (критерий χ^2 , $p = 0,01$, χ^2 крит = 9,21, χ^2 эмп = 46,2).

Оценка развития у детей способов действий с предметами является одним из важнейших показателей оценки эффективности педагогической работы. В конце первого – начале второго года жизни ребенок овладевает соотносящими и орудийными действиями – это действия с двумя предметами одновременно. Для оценки уровня развития способов действий с предметами были определены их следующие уровни: 1 – простые манипуляции с предметами, то есть действия с предметами независимо от их свойств; 2 – ребенок производит с предметами только действия типа «разобрать»; 3 – ребенок производит целенаправленные попытки связать два предмета между собой; 4 – ребенок самостоятельно выполняет соотносящие и орудийные действия.

Оценка способов действий с предметами производилась на примере того, как ребенок совершает действия с игрушками типа «штырек и предмет с отверстием»: с пирамидками, ёмкостями с крышками, с ящиками с дверцами, с машинками со шнурком. Оценке подвергалось не количество детей, а количество случаев овладения действиями с предметами, так как один ребенок мог заниматься с несколькими игрушками. Всего оценивалось 48 действий с предметами, которые выполняли дети, их возраст варьировался от 7 месяцев до 3 лет, а возраст развития был не менее одного года.

Анализ результатов показал, что к концу курса занятий произошли существенные изменения способов действий ребенка с предметами. Различия между данными на начало курса и на конец курса не являются случайными (критерий χ^2 , $p = 0,01$, χ^2 критическое = 11,345, χ^2 эмпирическое = 45,78). На одном и том же уровне не остался ни один ребенок, все дети перешли на уровень выше. В 26 случаях дети научились целенаправленно связывать между собой два предмета, тогда как на начало курса это наблюдалось только в 2 случаях. В 5 случаях дети выполняли соотносящие и орудийные действия полностью самостоятельно, тогда как на начало курса это не наблюдалось вообще. Главным достижением является тот факт, что дети переходят от простых примитивных манипуляций с предметами к более сложным способам действий: это наблюдалось в 31 случае, когда на начало занятий дети находились на первом уровне, а к концу курса перешли на один или два уровня выше.

В процессе Монтессори-терапии дети обучаются выполнять различные действия самообслуживания, такие как использование ложки, расстегивание и застегивание пуговиц, кнопок, выполнение шнуровки. Всего оценке было подвергнуто 37 случаев выполнения ребенком действий с этими предметами. Возраст детей варьировался от 1 года и 3 месяцев до 3 лет. Были определены следующие уровни выполнения действия по самообслуживанию: 1 – со значительной помощью взрослого; 2 – с частичной помо-

щью взрослого; 3 – полностью самостоятельно. Согласно полученным данным, на прежнем уровне дети остались в 10 случаях (27%). Перешли на более высокий уровень дети в 27 случаях (73%), а именно: с уровня 1 на уровень 2 – 15 случаев, с уровня 2 на уровень 3 – 7 случаев, с уровня 1 на уровень 3 – 5 случаев. Основным достижением детей является переход от выполнения задания с помощью взрослого к частично или полностью самостоятельному выполнению. Это означает повышение уровня овладения детьми действиями самообслуживания. Различия между данными на начало и на конец курса не являются случайными (критерий χ^2 , $p = 0,01$, $\chi^2_{\text{критическое}} = 9,21$, $\chi^2_{\text{эмпирическое}} = 29,9$).

Далее мы оценивали достижения детей в познавательной сфере, а именно: умение соотносить между собой свойства предметов, формирование умений сортировать или группировать предметы по разным свойствам и усвоение детьми сенсорных эталонов цвета, формы, величины.

В Монтессори-терапии детям предлагался ряд заданий, которые прямо направлены на формирование действий, в процессе которых необходимо соотнести свойства двух предметов по одному признаку. Среди них цилиндры, которые нужно было поместить в соответствующее отверстие по высоте или диаметру цилиндра, плоские фигуры, соотносимые с формой и величиной отверстия на доске, стаканчики разного диаметра, которые необходимо было последовательно вложить друг в друга, кубики разных размеров для построения башни и др. Для оценки овладения детьми данными действиями мы определяли, как ребенок ориентируется в свойствах материалов, поэтому выделили следующие уровни: 1 – метод случайных проб; 2 – метод глобальной ориентировки; 3 – метод целенаправленных проб; 4 – частичное зрительное соотнесение; 5 – зрительное соотнесение.

Всего оценке подвергался 71 случай овладения детьми действиями с такими Монтессори-материалами, как цилиндры-вкладыши, рама с кругами, розовая башня, коричневая лестница, геометрический комод. В данной ситуации подвергались анализу также случаи овладения детьми действиями, так как каждый ребенок мог заниматься с несколькими материалами. Возраст детей варьировался от 1 года и 8 месяцев до 3 лет и 4 месяцев. Различия между данными на начало и на конец курса не являются случайными (критерий χ^2 , $p = 0,01$, $\chi^2_{\text{крит}} = 13,227$, $\chi^2_{\text{эмп}} = 60,09$).

Без изменений остались действия только в 5 случаях (7%), в 66 случаях (93%) дети перешли с одного уровня на другой, а именно: с одного уровня на следующий – 24 случая, с одного уровня на два следующих – 29 случаев, с одного уровня на три следующих – 3 случая. Основное достижение детей состоит в том, что они переходят от случайных проб и глобальной ориентировки к целенаправленным пробам и зрительному соотнесению.

Оценка развития способов сортировки-группировки проводилась по следующим уровням выполнения задания: 1 – группировка (сортировка) отсутствует; 2 – группировка (сортировка) неустойчивая, с помощью взрослого; 3 – ребенок выполняет группировку (сортировку) самостоятельно, без ошибок. Детям предлагалось разложить на две группы предметы, отличающиеся одним признаком: образные игрушки и их изображения, геометрические формы, предметы разного цвета и величины.

Всего оценивалось 24 случая выполнения детьми действий сортировки-группировки, возраст детей варьировался от 1 года и 5 месяцев до 3 лет 4 месяцев. Различия между данными на начало курса и на конец курса не являются случайными (критерий χ^2 , $p = 0,01$, $\chi^2_{\text{критическое}} = 9,21$, $\chi^2_{\text{эмпирическое}} = 27,2$). На одном и том же уровне (на 2-м) остались 3 ребенка, 21 ребенок (87,5%) перешел на один уровень выше. Основное достижение состоит в том, что дети переходят от неустойчивой группировки с помощью взрослого к самостоятельной группировке.

Оценка освоения детьми сенсорных эталонов проводилась на примере 16 детей, возраст которых варьировался от 2 лет до 3 лет и 4 месяцев. Были выделены следующие уровни овладения сенсорными эталонами: 1 – ребенок подбирает сходный предмет по образцу («дай такой же»); 2 – ребенок группирует предметы по форме, цвету, величине; 3 – ребенок показывает названный признак в предмете; 4 – ребенок сам называет признак в предмете (цвет, форма, величина).

Различия между данными на начало и на конец курса не являются случайными (критерий χ^2 , $p = 0,01$, $\chi^2_{\text{крит}} = 11,345$, $\chi^2_{\text{эмпирическое}} = 15,6$). Только один ребенок остался на прежнем уровне, 15 детей (94 %) перешли на один более высокий уровень. Основное достижение детей состоит в том, что они переходят от группировки предметов по определенному признаку к указанию данного признака в предмете, то есть от второго к третьему уровню.

Таким образом, полученные данные позволяют нам сделать следующие выводы. В результате проведения Монтессори-терапии у детей раннего возраста с особенностями психофизического развития увеличиваются показатели возраста развития в разных сферах, особенно в сфере перцепции, развития ручных движений и самостоятельности, в понимании речи. У детей также появляется или поднимается на более высокий уровень интерес к занятию, к дидактическим материалам, повышается общая и познавательная активность. В общении с педагогом устраняются страх и тревога, ребенок вступает в контакт, принимает предложения педагога, появляется открытость в общении, совершенствуются способы действий с предметами, совершенствуются навыки самообслуживания, развиваются познавательные способности. Лечебная педагогика Монтессори в работе с детьми раннего возраста показывает свою высокую эффективность.

Заклучение

Теоретическое значение проведенного исследования состоит в том, что нам удалось оценить изменения в показателях психического развития детей, а не только в усвоении детьми знаний, умений и навыков. В практическом плане полученные данные важны тем, что они дают основание считать терапию Монтессори эффективной медико-педагогической системой, использование которой позволяет за короткое время добиться хороших результатов в работе с детьми раннего возраста с особенностями психофизического развития. Вместе с тем для педагогов полученные данные позволяют указать на те сферы развития ребенка, изменения в которых менее существенны, в частности, это сфера развития речи, а также определить тех детей, достижения которых незначительны, чтобы активизировать работу с ними. В целом терапия Монтессори может предлагаться пациентам как гарантирующая достижение значимых результатов реабилитации детей в раннем возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори ; пер. с итал. С.Г. Займовского. – СПб. 1993. – 336 с.
2. Сорокова, М.Г. Система Марии Монтессори: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.Г. Сорокова. – М. : Академия, 2006. – 384 с.
3. Anderlik, L. Ein Weg für alle! Leben mit Montessori : Montessori-Therapie und Heilpädagogik in der Praxis / L. Anderlik. – Dortmund : Verlag modernes lernen, 1997. – 270 p.
4. Varadarajan, V. Montessori medical pedagogy: a handbook / V. Varadarajan, L. Anderlik. – Kerala, India. : Central Institute on Mental Retardation, 1993. – 232 p.
5. Клиническая психология / Под ред. М. Перре, У. Бауманна. – СПб. : Питер, 2002. – 1312 с.

6. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2000. – 1024 с.
7. Эльконин, Д.Б. Детская психология : учеб. пособие для вузов по направлению и психол. спец. / Д.Б. Эльконин ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин – М. : Академия, 2004. – 384 с.
8. Валитова, И.Е. Детская психология : учеб.-метод. пособие / И.Е. Валитова, Е.А. Бирюкевич. – Брест : Изд-во БрГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 72 с.
9. Хелльбрюгге, Т. Мюнхенская функциональная диагностика развития : второй и третий год жизни / Т. Хелльбрюгге [и др.] ; под ред. Т. Хелльбрюгге. – Минск : Открытые двери, 1997. – 123 с.

Valitova I.E. The Evaluation of Efficiency of Pedagogical Intervention into a Process of Development of a Disabled Child

The problem of the evaluation of intervention efficiency is one of the key problems in a clinical (medical) psychology. In native literature there are no investigations, devoted to the evaluation of efficiency of any pedagogical technology using in a work with disabled children. The author worked out and approved the technology of working with early age children with disabilities in frames of Montessori pedagogy. The technology of the evaluation of efficiency of Montessori medical pedagogy in a working with these children was worked out and approved as well. The notion « level of child's achievements» is used, which gives a chance to evaluate the efficiency without using the method of control group. The Montessori therapy demonstrates its high efficiency during a short period of its application: children's activity and interest to a lesson and the relationships with teachers are improved, the modi operandi with objects become perfect, the mental processes are developed.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 15.03.2010

УДК 159.922.1

Е.А. Бирюкевич**СОДЕРЖАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ИДЕАЛОВ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН**

В статье рассматриваются теоретические основания и результаты эмпирического исследования содержания гендерных идеалов у мужчин и у женщин. Используемый автором методический прием и оригинальный способ статистической обработки данных позволил проверить гипотезу о том, что суждения испытуемых-мужчин основаны на противопоставлении идеального женского и идеального мужского характеров, а суждения испытуемых-женщин – на сходстве между ними. Полученные результаты позволили подтвердить выдвинутую гипотезу и установить высокую согласованность гендерных идеалов в женской выборке и низкую согласованность гендерных идеалов в мужской выборке. Кроме того, в статье представлено подробное описание качественных характеристик выявленных в исследовании гендерных идеалов и намечены дальнейшие перспективы изучения данной проблемы.

Введение

Понятие «гендерные исследования» сегодня объединяет самые разные по своему предмету изыскания, проводимые в большинстве гуманитарных наук. Однако процесс интеграции этих исследований в целостную междисциплинарную теорию гендера пока не только не завершен, но даже по-настоящему еще и не начинался. Роль психологии в этом процессе – одна из центральных. В психологии гендерные исследования ведутся в рамках нескольких основных проблем. Это, во-первых, одна из самых старых и наиболее разработанных проблем психологических различий между мужчинами и женщинами, во-вторых, проблема изучения *гендерной идентичности* как таковой, а также ее *места и роли в структуре образа Я*, в-третьих, проблема *механизмов и стадий развития* гендерной идентичности человека в *процессе социализации*, и, наконец, в-четвертых, проблема *природы и содержания* гендерных *ролей*, гендерных *стереотипов, норм, идеалов и ожиданий*. Каждая из указанных проблем имеет и свою область пересечения с практикой.

Так, значительная часть вопросов семейного консультирования не может быть решена без глубокого анализа внутрисемейных и межличностных ролей, которые выполняет каждый из членов семьи. Супружеская подсистема является основной семейной подсистемой, поэтому изучение представлений каждого из супругов о гендерных ролях, исследование взаимных ожиданий супругов и степени их согласованности являются чрезвычайно важными научными проблемами. Практическая значимость здесь заключается в разработке нормативных и типологических моделей семьи. Особенно важным это направление работы оказывается сейчас, когда интенсивно происходит процесс размывания и трансформации прежних стандартов. Как показал В.Н. Дружинин [3], культурно-исторические и религиозные различия существенно влияют на представления о нормальной, идеальной и аномальной семье.

Известно, что понимание нормы как *типичного образца* не лишено недостатков. Например, распространенность некоторого явления (так называемый вероятностный подход к норме) еще не означает, что это явление следует признавать нормальным. Однако *идеалы* участвуют в регуляции поведения особым образом: они являются образцом, который используется как эталон, мерка для суждений и оценок своего поведения и поведения других людей. Поэтому идеалы, типичные для некоторой группы людей, могут рассматриваться как *конкретно-эмпирическая норма*, на которую ориентируется основная часть данной популяции. Не стоит забывать также, что идеалы являются не-

отъемлемой частью структуры образа Я всякого человека и во многом обуславливают процессы переживания человеком своей идентичности. А те или иные диспозиции в соотношении Я-актуального и Я-идеального обуславливают противоречия, выступающие движущими силами развития.

Все вышесказанное означает, что изучение идеалов наряду с исследованием фактического содержания реализуемых на практике моделей ролевого поведения составляет важное направление при разработке представлений о норме и типологии такого сложного явления, как современная семья.

Постановка проблемы

В структуре семьи супружеская ролевая подсистема («муж-жена») обычно настолько тесно переплетается с родительской ролевой подсистемой («отец-мать»), что некоторые исследователи склонны их объединять. Формальным поводом для этого является тот факт, что в основании каждой из подсистем лежат гендерные роли. *Мужественность и женственность* не могут быть изъяты из супружеских и родительских ролей без ущерба для их содержания. Как справедливо отмечал вслед за А.И. Захаровым [4] В.Н. Дружинин [3], причины большинства семейных проблем заключаются в «извращенной» ролевой структуре семьи, где мать излишне «мужественна», слишком требовательна и категорична, но недостаточно отзывчива и эмпатична, а отец слишком женственен, мягок, раним и не способен управлять ситуацией. В такой семье положение любого из ее членов, а особенно ребенка (детей), всегда оказывается дисгармоничным. Вместе с тем в последние годы появляется все больше фактов, свидетельствующих о том, что семьи со слишком жесткой дифференциацией супружеских ролей оказываются более уязвимыми.

Известно, что смешение ролей внутри семейной системы во многом обусловлено общественно-историческими процессами. Так, в период социализма всегда и везде декларировалось равенство мужчин и женщин, что рассматривалось как важное достижение нового социального строя. Однако это «равенство» на деле привело к тому, что маскулинное поведение стало нормой для женщин. Женщины стали нести основную ответственность за семью и за решение семейных проблем. Эта ситуация и сегодня сохраняется в большинстве постсоветских стран. В западных странах процесс смешения гендерных ролей также происходит, хотя и по другим причинам. Рост социальной активности женщины, ее образования, статуса, расширение прав привели к тому, что многие традиционно мужские функции стали выполнять и женщины.

Тенденция феминизации мужчин также становится все более отчетливой. Однако можно ли сказать, что масштабы этого процесса хотя бы отдаленно приближаются к маскулинизации женщин? Ряд исследователей утверждают, что стандарты мужского поведения значительно жестче стандартов поведения женского. По мнению В.Е. Кагана, общество предъявляет больше требовательности к маскулинности мужского поведения, чем к феминности женского [5]. Т.В. Бендас полагает, что дело не только во внешних требованиях общества, но и в том, что мужчины сами в своем поведении бывают очень озабочены его гендерной типичностью [1]. По ее мнению, женщина может чаще отступать от правил своего пола, например, быть то мягкой, то строгой. Эта особенность наблюдается уже в поведении маленьких девочек. В своих объяснениях одни авторы подчеркивают, что вся западная культура построена на идее маскулинности, что обуславливает повышенные требования к поведению мужчин. Другие полагают, что эти различия имеют скорее функциональный характер: ответственность матери за ребенка зачастую вынуждает ее совмещать в своем поведении и роль заботливой матери, и роль строгого отца.

Изучение причин большей устойчивости стереотипов маскулинного поведения может составить отдельную проблему. Однако прежде стоит изучить само соотношение тенденций маскулинизации женщин и феминизации мужчин. Факт большего смешения гендерных ролей у женщин необходимо специально доказывать. Причем здесь стоит учитывать не только фактически выполняемые гендерные роли, но и представления об их идеальном содержании.

Эмпирическое исследование содержания гендерных идеалов

В нашем исследовании мы сосредоточили свое внимание на *содержании гендерных идеалов*, причем важной в методологическом отношении особенностью нашего исследования стало изучение гендерных идеалов *в их взаимосвязи*. Мы предположили, что мужчины и женщины могут различаться тем, в какой степени их гендерные идеалы сходны между собой. Низкая степень сходства *представлений об идеальной женщине и идеальном мужчине* может означать, что для респондента эти идеалы как бы противопоставлены друг другу, различны, т.е. имеет место их дивергентность. Высокая же степень сходства может означать некую аналогичность данных идеалов, их смешение, т.е. конвергентность. Анализ исследований других авторов и собственные наблюдения позволили нам выдвинуть *гипотезу о том, что гендерные идеалы у мужчин обладают свойством дивергентности, а гендерные идеалы женщин, напротив, конвергируют*.

Подготовка и организация исследования. Для проверки выдвинутой гипотезы нами было проведено исследование, в котором приняли участие 140 человек (62 мужчины и 78 женщин) в возрасте от 17 до 57 лет. При разработке методики данного исследования мы отталкивались от Q-сортировки и личностного дифференциала. Был разработан *список, состоящий из 40 положительных качеств характера*. При составлении этого списка важно было, чтобы он был, во-первых, достаточно большим и включал в себя понятия, используемые обыденным сознанием наиболее часто. Во-вторых, чтобы в этом списке была соблюдена приблизительно равная пропорция качеств, названных нами условно-маскулинными и условно-феминными. Например, наряду с такими качествами как решительность, рискованность, смелость и др., которые в обыденном сознании чаще связываются с образом мужчины, в список были включены такие качества, как уступчивость, осторожность, впечатлительность, традиционно относимые к женскому характеру. Кроме таких условно-маскулинных и условно-феминных качеств в список были включены и качества, которые можно считать универсальными (например, доброта, трудолюбие, искренность, ответственность и др.).

Методика исследования. Каждому испытуемому предлагалось ознакомиться с приведенным списком качеств и отобрать из него те, которые, по его мнению, в наибольшей степени свойственны *идеальному женскому и идеальному мужскому характерам*. Отобранные качества предлагалось *проранжировать*, начиная с наиболее предпочитаемого. Первым всегда составлялся идеальный портрет представителя своей гендерной группы (аутоидеал), а затем на обороте бланка, где был напечатан тот же самый список, ранжировались качества для идеального характера противоположной гендерной группы (гетероидеал). Подчеркнем, что при составлении второго портрета испытуемый работал с обратной стороной бланка, т.е. были созданы условия, чтобы исключить спонтанное сопоставление содержания второго списка с первым, хотя, конечно, испытуемый мог делать это преднамеренно, т.е. по своему собственному решению.

Существенной особенностью нашего исследования было то, что *от испытуемого не требовалось включать в идеальный портрет все 40 исходных качеств*. Подчеркнем, что каждый из идеальных портретов можно было составить из любого количества качеств (от 1 до 40), которое испытуемый сочтет нужным. Такая особенность методики, с одной стороны, снижала искусственность ситуации, приближая ее к обычной житей-

ской задаче выделения наиболее ценных качеств, и, с другой стороны, существенно усложняла математическую обработку полученных данных. Так, например, при сопоставлении идеального портрета мужчины и идеального портрета женщины, составленных отдельным испытуемым, нельзя было применить традиционный для подобных задач коэффициент ранговой корреляции. Этому препятствовало то, что и состав, и количество отобранных качеств могли быть различными. Более того, по замыслу исследования именно это возможное несовпадение и могло дать основную информацию о дивергентности/конвергентности гендерных идеалов.

Подученные результаты и их анализ. При обработке отдельного протокола сначала выделялись качества, которые были общими для обоих идеалов. Подсчитывалось отношение числа общих для двух списков качеств к числу качеств в каждом списке. Квадратный корень из произведения этих двух чисел выражал их среднее геометрическое и рассматривался нами как показатель *совпадения гендерных идеалов* для каждого отдельного протокола. Умножив этот показатель на 100, мы получили *коэффициент совпадения гендерных идеалов (p)*, характеризующий каждого отдельного испытуемого.

Для каждой гендерной группы коэффициенты совпадения гендерных идеалов были усреднены. Среднее значение данного показателя у испытуемых-мужчин составило величину $p = 41,407$, а у испытуемых-женщин $p = 48,856$. Превышение средних значений в женской выборке статистически значимо по *t*-критерию Стьюдента для независимых выборок ($t_{\text{эм.}} = 2,179$, вероятность ошибки не превышает 1,7%). Эти результаты позволяют с уверенностью констатировать, что *степень совпадения гендерных идеалов по количественному составу* в мужских и женских протоколах действительно различается.

Иными словами, для женщин, принявших участие в нашем исследовании, была характерна тенденция почти половину качеств, отбираемых для гендерных идеалов, рассматривать как универсальные, т.е. ценные и для женского идеала, и для идеала мужского. Количество таких общих качеств в мужских протоколах ниже, и эти различия являются статистически значимыми.

Описанный вариант обработки, однако, не позволял учесть имеющихся в протоколах данных о ранговом порядке каждого из выделенных качеств. Легко предположить, что даже при попадании некоторого качества в списки обоих гендерных идеалов (пересекающаяся часть списков), его субъективная значимость для идеала женщины и для идеала мужчины могла быть различной. Например, качество «решительность», попадая в оба идеала, могло оказаться в идеальном портрете мужчины в начале списка, а в идеальном портрете женщины – в конце. Поэтому нами была разработана специальная процедура обработки данных. На основе средней частоты встречаемости и среднего показателя рангового порядка каждого качества в отдельности, а также объема выборки был разработан итоговый комплексный коэффициент (*k*), отражающий значимость («ценность», «вес») конкретного качества. Этот коэффициент, таким образом, учитывал одновременно и популярность качества в выборке, и его приоритетность. Все эти показатели (как промежуточные значения частоты встречаемости качества и его ранга, так и комплексного коэффициента) рассчитывались отдельно по выборке мужчин и выборке женщин.

Такой способ обработки позволил получить иерархизированные списки качеств, отражающие *обобщенные гендерные идеалы* для выборки мужчин и для выборки женщин. Эти иерархизированные списки уже можно было сравнивать с помощью коэффициентов корреляции, например, коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена. Было установлено, что для женских протоколов $r_s = 0,658$, что свидетельствует об их высокой степени согласованности, т.е. конвергентности. В мужской выборке были получены значения $r_s = 0,357$, что означает значительно меньшую согласованность гендерных

идеалов у мужчин. Эти значения коэффициентов корреляции свидетельствуют, что между мужчинами и женщинами действительно существуют значимые различия в степени согласованности гендерных идеалов: эта согласованность существенно выше у женщин. Причем указанная закономерность обнаруживается не только в количестве общих для обоих идеалов качеств, но и в их приоритетности. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась: степень подобия гендерных идеалов в женской выборке существенно выше, чем в мужской.

В ходе исследования также был получен богатый эмпирический материал, который позволяет *качественно описать содержание гендерных идеалов*.

Назовем первые 10 качеств, которые оказались наиболее ценными для *мужского идеального характера*, указывая в скобках итоговый комплексный коэффициент (**k**). Сами мужчины в наибольшей степени ценят следующие качества: *ум* (18,95), *надежность* (14,48), *уверенность в себе* (11,05), *ответственность* (10,96), *сильная воля* (9,36), *целеустремленность* (8,44), *трудолюбие* (8,13), *решительность* (7,86), *смелость* (7,59) и *честность* (7,06). В списке идеальных мужских качеств, полученном на женской выборке, есть некоторые отличия: *надежность* (20,25), *ответственность* (12,21), *ум* (11,79), *порядочность* (8,69), *сильная воля* (8,40), *доброта* (7,78), *активность* (7,54), *целеустремленность* (7,47), *решительность* (7,46) и *трудолюбие* (6,87).

Приведенные списки свидетельствуют, что среди первых десяти качеств идеала мужчины семь (*ум, надежность, ответственность, сильная воля, целеустремленность, решительность и трудолюбие*) оказались одновременно значимыми и для мужчин, и для женщин. Различия в комплексном коэффициенте хотя и существуют, но они не влияют на иерархию качеств. Так, стоит обратить внимание, что в первой пятерке качеств каждого из списков общими являются сразу четыре. Это означает, что как мужчины, так и женщины включают в мужской гендерный идеал, в первую очередь, *ум, надежность, ответственность и силу воли*. Во второй пятерке качеств также наблюдается высокая степень совпадения. Здесь повторяются три качества: *целеустремленность, решительность и трудолюбие*. Итак, представления мужчин и женщин о качествах идеального мужского характера являются весьма однородными. Однако есть и некоторые отличия. Небольшое снижение значимости характерно для качеств *доброты и активности*. В мужском списке эти качества занимают соответственно 12-ю и 13-ю позиции (**k** = 5,59 и **k** = 5,29) против 6-й и 7-й позиции (**k** = 7,78 и **k** = 7,54) в женском списке. Несколько больше отличается значение качества порядочности. Оно весьма высоко ценится женщинами (4-е место в списке, **k** = 8,69), а самими мужчинами оценивается несколько ниже (11-е место, **k** = 6,19). Однако в целом можно сказать, что те качества, которыми отличается женский взгляд на идеальный мужской характер, в мужском списке как бы примыкают к первой десятке, а значит, также весьма высоко оцениваются и самими мужчинами. Подобная же тенденция характерна и для качеств, которыми отличается мужской список. Оказалось, что если сами мужчины ставят *смелость* на 9-ю позицию (7,59), то женщины – на 11-ю (6,71). Разница не очень существенная. Так же и с *честностью*, которую мужчины ставят на 10-ю позицию (7,06), а женщины – на 13-ю (6,07). Пожалуй, только относительно *уверенности в себе* расхождения мужских и женских списков следует признать существенными. Тогда как сами мужчины ставят это качество на третью позицию (11,05), женщины отводят ему незавидное 15-е место (5,13).

Портрет *женского гендерного идеала* предстает в несколько ином свете. Перечислим первые 10 качеств, которые оказались наиболее ценными для женского идеального характера. Аутоидеал женщин включает в себя *доброту* (17,47), *ум* (11,08), *обаятельность* (10,65), *порядочность* (10,17), *терпеливость* (8,22), *искренность* (8,16), *уверенность в себе* (7,37), *ответственность* (7,17), *трудолюбие* (7,17) и *рассудительность* (6,58). В мужском списке качества женского идеала перечислены следующим

образом: *доброта* (17,92), *обаятельность* (14,37), *ум* (12,66), *искренность* (12,27), *порядочность* (8,79), *честность* (7,43), *терпеливость* (6,92), *романтичность* (6,59), *общительность* (6,43) и *трудолюбие* (5,69). Очевидно, что и здесь степень совпадения довольно высока: четыре из пяти первых качеств упоминаются как мужчинами, так и женщинами (*доброта*, *ум*, *обаятельность* и *порядочность*). Еще 2 качества различаются своей позицией в списке незначительно. Так, сами женщины ставят *терпеливость* на 5-ю позицию (8,22), а мужчины – на 7-ю (6,82); женщины ставят *трудолюбие* на 9-ю позицию (7,17), а мужчины – на 10-ю (5,69). И только относительно качества *искренности* ситуация более сложная: женщины ставят искренность на 6-ю позицию (8,16), а мужчины на 4-ю (12,27). Казалось бы, и здесь разница в ранге (2 позиции) также не существенной. Однако различия в значениях комплексного коэффициента *k* представляются довольно значительными, что свидетельствует о существенно более высокой ценности искренности как качества женского идеала в глазах мужчин, нежели в глазах самих женщин.

Рассмотрим то, чем различаются мужские и женские представления об идеальном женском характере. Так, *честность*, достаточно высоко ценимая мужчинами (6-я позиция в списке, *k* = 7,43), самими женщинами ставится лишь на 15-ю позицию (4,92). Те же различия можно отметить в отношении еще двух качеств: *общительность* стоит в мужском списке на 9-й позиции (6,43), а в женском – на 14-й (5,68); *романтичность* стоит в мужском списке на 8-й позиции (6,59), а в женском – на 19-й (4,21). Отмеченные различия свидетельствуют, что целый ряд качеств (*искренность*, *честность*, *романтичность* и *общительность*) мужчины ценят в женском характере значительно выше, чем сами женщины. Вместе с тем есть и такие качества, которые сами женщины считают более важными для женского характера, а мужчины, напротив, отводят им незначительную роль. Например, *уверенность в себе* женщины поставили на 7-ю позицию (7,37), а мужчины – лишь на 14-ю (4,10); *ответственность* сами женщины поставили на 8-ю позицию (7,17), а мужчины – на 17-ю (3,41); *рассудительность* женщины поставили на 10-ю позицию (6,58), а мужчины – на 18-ю (3,72). Таким образом, в нашем исследовании была установлена довольно высокая однородность мужского гендерного идеала (*r_s* = 0,89). В женском идеале разница в позициях и коэффициентах по ряду качеств оказалась несколько более выраженной, что обнаруживается также в значении коэффициента корреляции (*r_s* = 0,82).

Выводы

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о разном характере взаимосвязи гендерных идеалов у мужчин и у женщин была подтверждена. В проведенном нами исследовании было установлено, что испытуемые-мужчины представляют идеальный мужской характер и идеальный женский характер скорее как различные, чем как похожие, т.е. через противопоставление (дивергентно). Напротив, испытуемые-женщины, определяя гендерные идеалы, склонны представлять их как подобные. Такой феномен конвергенции гендерных идеалов у женщин свидетельствует о том, что в их сознании идеальный мужской характер и идеальный женский характер оказываются как бы смешанными, а степень подобия гендерных идеалов в женской выборке существенно выше, чем в мужской. В ходе исследования также было выявлено качественное содержание гендерных идеалов, которое оказалось более однородным для мужского идеала и более «размытым» для женского.

Однако выявленные характеристики гендерных идеалов могут существенно зависеть от полоролевой типизации респондентов, которая в проведенном нами исследовании не учитывалась. Изучению этого аспекта содержания гендерных идеалов планируется посвятить наше следующее исследование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бендас, Т.В. Гендерная психология : учеб. пособие / Т.В. Бендас. – СПб. : Питер, 2006. – 431 с.
2. Берн, Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 320 с.
3. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2005. – 176 с.
4. Захаров, А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов / А.И. Захаров. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
5. Каган, В. Е. Стереотипы мужественности-женственности и «образ Я» у подростков / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 53–62.

Birukevich E.A. The Content of Gender Ideals of Men and Women

The theoretical bases and results of empirical research of the content of gender ideals of men and women are considered in the article. The methodical reception used by the author and an original way of statistical data processing have allowed to check up a hypothesis that surveyed men's opinions are based on contrasting with ideal man and ideal woman's characters, whereas women's opinions are based on similarity of them. The received results have allowed to confirm the put forward hypothesis and to establish a high coordination of gender ideals in woman's sample and a low coordination of gender ideals in man's sample. Besides, the detailed description of qualitative characteristics of the gender ideals revealed in research is presented and the further prospects of studying of the given problem are planned in the article.

Матэрыял наступіў у рэдкалегію 15.03.2010

УДК 159.922.7

И.В. Шматкова

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МАТЕРЕЙ О ПРИЧИНАХ ПРОБЛЕМНОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

В статье представлены результаты эмпирического исследования по изучению представлений матерей о причинах проблемного поведения детей 2-го и 3-го года жизни. Подробно описана методика исследования материнских представлений, которая позволила выявить случаи правильного понимания матерями причин проблемного поведения ребенка, типы ошибочных суждений матерей, а также ситуации затруднения матерей в определении причин проблемного поведения ребенка. Указаны ситуации, вызывающие у матерей наибольшие трудности при выявлении причин проблемного поведения ребенка 2-го и 3-го года жизни. Также описаны результаты изучения характера связи материнских представлений с уровнем эмоционального благополучия их собственных детей. Обосновывается необходимость формирования у большинства участвовавших в исследовании матерей правильного понимания причин проблемного поведения ребенка раннего возраста.

Введение

Проблемное поведение ребенка в раннем возрасте не является редкостью для близких взрослых. Оно часто обусловлено его возрастными особенностями: стремлением ребенка к самостоятельности, поиском эффективных способов воздействия на взрослого и стремлением установить границы дозволенного. Однако частое проявление каких-либо проблем в поведении ребенка может быть связано не с преходящими возрастными особенностями, а с нарушениями его эмоционального благополучия.

Результаты исследований отечественных и зарубежных авторов дают основание утверждать, что в первые годы жизни ребенок очень зависим от близкого взрослого. Именно он может защитить ребенка от различных стрессовых факторов, к воздействию которых дети раннего возраста особенно чувствительны [2]. Поэтому главная роль в обеспечении условий эмоционального благополучия (далее – ЭБ) ребенка в раннем детстве, безусловно, принадлежит матери. Обеспечение матерью этих условий главным образом происходит в процессе взаимодействия с ребенком. Это взаимодействие возникает по разным поводам и в разных ситуациях (совместная игра, обучение ребенка, кормление, одевание и т.д.), при этом мать всегда может обеспечить ЭБ ребенка, а может, наоборот, своим неправильным отношением и действиями привести к эмоциональному неблагополучию. Последнее чаще всего происходит в конфликтных ситуациях с ребенком, когда его поведение является для родителей проблемным. Это дает основание полагать, что данные ситуации являются ситуациями повышенного риска с точки зрения поддержания ЭБ ребенка.

Задача по поиску эффективных способов обеспечения ЭБ ребенка в раннем возрасте все еще остается до конца не решенной. В нашем исследовании мы предприняли первые шаги в направлении решения данной задачи. Мы предположили, что важным условием оптимального взаимодействия матери с ребенком в ситуациях проблемного поведения последнего является правильное понимание матерью причин этого проблемного поведения. Целью нашего исследования стало изучение представлений матерей

Научный руководитель – Валитова И.Е., кандидат психологических наук, доцент, зав. каф. психологии развития УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина»

о причинах проблемного поведения детей 2-го и 3-го года жизни, а также выявление характера связи между особенностями материнских представлений и уровнем ЭБ их собственных детей.

Эмоциональное благополучие – это устойчивое эмоционально-положительное состояние ребенка, основой которого является удовлетворение его базовых возрастных потребностей. ЭБ является одним из главных факторов формирования отношения ребенка к миру и влияет на развитие всех сфер его личности [1; 3; 4]. На основе анализа многочисленных литературных источников по психологии раннего возраста в качестве базовых нами были определены следующие психологические потребности ребенка: потребность в безопасности, потребность в любви и принятии, потребность в самостоятельности и потребность в активном познании окружающего мира [5]. Депривация базовых потребностей ребенка приводит к различным нарушениям его ЭБ. Данные нарушения в раннем возрасте обычно выражаются в формировании у ребенка патологических привычек, страхов, в проблемах со сном, кормлением, повышенной плаксивости, патологической привязанности к определенным предметам, двигательной расторможенности, агрессивности, в возникновении регрессивных форм поведения, в снижении познавательной активности, а также в задержках развития предметной деятельности, речи, самосознания ребенка. А частое проблемное поведение является не чем иным, как проявлением нарушений ЭБ ребенка.

Для изучения уровня ЭБ детей 2-го и 3-го года жизни нами была разработана специальная методика. В основу методики была положена модель, разработанная нами в ходе теоретического анализа, в соответствии с которой нарушения ЭБ в раннем возрасте, являющиеся следствием депривации базовых психологических потребностей ребенка, наблюдаются в следующих основных сферах: сфера кормления, сфера сна, эмоциональная сфера, сфера отношений ребенка со взрослыми, сфера отношений ребенка со сверстниками (только у детей 3-го года жизни) и сфера развития самостоятельности. С помощью данной методики были обследованы 69 детей раннего возраста. По результатам анализа полученных данных группа обследованных детей была разделена на три подгруппы в зависимости от уровня ЭБ: 1) дети с высоким уровнем ЭБ (37,7% детей), 2) дети со средним уровнем ЭБ (49,3%) и 3) дети с низким уровнем ЭБ (13%).

Для изучения представлений матери о причинах проблемного поведения ребенка, которое является свидетельством нарушений его ЭБ, нами была разработана проективная методика «Проблемное поведение». Каждой матери поочередно предъявлялось пять ситуаций, в которых описывалось проблемное поведение ребенка 2-го/3-го года жизни.

Матерям двух возрастных групп детей предъявлялись разные ситуации, что обусловлено возрастными различиями. В ситуациях для матерей, имеющих детей 2-го года жизни, содержалось описание следующих типов проблемного поведения ребенка: демонстративное поведение, поведение, связанное с нарушениями привязанности, сопротивление требованиям матери, а также поведение, демонстрирующее проблемы со сном и кормлением. В ситуациях, описывающих проблемное поведение ребенка 3-го года жизни, представлены такие типы, как демонстративное поведение, тревожное поведение, поведение, демонстрирующее проблемы с кормлением, агрессивное поведение и предпочтение ребенком эмоционального общения с матерью в ущерб совместной предметной деятельности.

Используемые нами ситуации, безусловно, не охватывают все виды проблемного поведения ребенка 2-го и 3-го года жизни. Однако наш опыт консультативной работы с матерями и детьми данного возраста, а также анализ литературы показывает, что подобные проблемы в поведении ребенка встречаются достаточно часто.

Предварительно матерям сообщалось, что описанное в ситуациях поведение встречается у каждого из указанных детей достаточно часто, а не представляет собой однократный случай. После прочтения матерью каждой ситуации ей задавался вопрос: «Как Вы думаете, почему так ведет себя ребенок?». Пол ребенка в ситуациях соответствовал полу собственного ребенка матери, участвовавшей в эксперименте.

Матерям, имеющим детей 2-го года жизни, предлагались для обсуждения следующие ситуации:

1. Демонстративное поведение ребенка.

Ситуация: *Маленький Витя играет в песочнице во дворе. Подходит мама и говорит, что пора идти домой кушать. Витя не встает. Мама пытается взять его на руки. Витя вырывается, начинает плакать, кричать.*

2. Поведение, связанное с нарушениями привязанности.

Ситуация: *Маленький Антон вышел с мамой во двор на прогулку. Как только мама отпустила его руку, Антон пошел вперед не оглядываясь. К нему подошла незнакомая старушка: «Ой, какой красивый мальчик», – погладила его по голове. Антона это несколько не испугало. Он продолжал отдаляться от мамы. «Антон, иди сюда», – позвала мама. Однако сын не обращал внимания на ее просьбу.*

3. Проблемы с кормлением.

Ситуация: *Пришло время обеда. Мама посадила маленького Сашу за стол на его детский стульчик и стала кормить кашей. После второй ложки Саша стал выкручиваться, капризничать, отказываться открывать рот.*

4. Сопротивление требованиям матери.

Ситуация: *Маленький Андрюша обнаружил среди игрушек фломастер. Взяв его, он подошел к стене и стал рисовать на обоях. Мама тут же оттащила его от стены, сказав, что так делать нельзя. Однако как только она отпустила Андрюшу. Он снова направился к стене и стал «малякать».*

5. Проблемы со сном.

Ситуация: *«Серезжа, пора спать, пойдем», – сказала мама. Серезжа взял машинку и стал быстро катать по полу. Мама направилась к нему. В этот момент он оставил машинку и стал убежать от мамы на кухню. Мама взяла его на руки, отнесла его в кроватку. Сидя в кроватке, Серезжа стал играть с лежавшим там игрушечным автобусом.*

Матерям, имеющим детей 3-го года жизни, предъявлялись следующие ситуации:

1. Демонстративное поведение ребенка.

Ситуация: *Маленький Миша пришел с мамой в большой магазин. Поначалу он с интересом разглядывал все вокруг и шел рядом с мамой. Но вот они дошли до отдела игрушек. На витрине Миша увидел машинку. «Купи, купи!» – стал он просить, показывая пальцем на машинку. «Миша, я не могу купить, у меня нет денег», – ответила мама. «Купи-и-и!» – завыл Миша, со слезами и криком бросился на пол и стал стучать ногами.*

2. Тревожное поведение ребенка.

Ситуация: *Маленький Андрюша играл возле дачного дома. Мама тут же собирала ягоды. В калитку вошла молодая женщина, поздоровалась с мамой. Андрюша отбежал и стал испуганно повторять: «Боюсь, боюсь!».*

3. Проблемы с кормлением.

Ситуация: *Пришло время обеда. Мама усадила Ваню за стол, дала ложку. Ваня съел две ложки супа и стал ковырять его, размазывать по столу кусочки картошки. «Ваня, кушай», – напомнила мама. Ваня оставил ложку: «Дай печенье». «Сначала съешь суп», – сказала мама. «Нет, дай печенье!» – гневно крикнул Ваня.*

4. Предпочтение ребенком эмоционального общения с матерью в ущерб совместной предметной деятельности.

Ситуация: *Мама усадила Никиту на диван, села рядом, показывая красочную детскую книжку: «Никита, смотри, какую красивую книжку тебе бабушка подарила». Никита посмотрел несколько секунд, затем оттолкнул книгу, залез на колени к маме и стал ее обнимать, заглядывать в глаза.*

5. Агрессивное поведение ребенка.

Ситуация: *Антон с машинкой в руках пришел на кухню. Мама в этот момент резала овощи. Антон бросил машинку, подошел к маме и стал просить: «Дай нож». «Нож острый, ты можешь порезаться», – ответила мама. «Дай!» – гневно крикнул Антон. Но мама не выполнила его требования. Тогда он с криком «Ты плохая!» со всей силы ударил маму по ноге.*

В ходе анализа все ответы матерей были разделены на три группы: 1) правильное указание на причины проблемного поведения ребенка; 2) неправильное указание на причины проблемного поведения ребенка; 3) затруднения при определении причин проблемного поведения ребенка. Общее количество правильных указаний на причины проблемного поведения ребенка составило 33,9%. Неправильных указаний значительно больше – 53,6%. В остальных случаях матери затруднялись ответить на вопрос о причинах проблемного поведения ребенка (10,4%).

Правильное указание на причины проблемного поведения ребенка в ситуациях с детьми **2-го года** жизни предполагало следующее.

В *1-й ситуации* («демонстративное поведение ребенка») правильными являются указания на непоследовательное поведение матери, частое потакание ребенку («Мама непоследовательна, свои слова не подкрепляет действием», «Ребенку слишком потакают»), отсутствие у ребенка режима («Может быть, ребенок мало времени проводит в песочнице, нет четкого режима»), резкое переключение ребенка на другую деятельность («Мама каждый раз резко отрывает ребенка от игры»).

Во *2-й ситуации* («поведение, связанное с нарушениями привязанности») в качестве правильных расценивались указания на то, что ребенка часто оставляли с чужими людьми («Мама часто оставляет с чужими людьми»), проблемы в отношениях с матерью («Может, ребенок не привык к маме», «Нет авторитета мамы»), отсутствие страха чужих людей («Не боится чужих людей»).

В *3-й ситуации* («проблемы с кормлением») о правильном понимании матерями причин проблемного поведения ребенка свидетельствовали указания на отсутствие режима питания ребенка, частые перекусы между приемами пищи («Ребенку дают сладкое перед едой. Нет режима питания», «Может быть, перекусил сладким»), потакание ребенку, приученность ребенка к развлечениям во время еды («Ребенок разбалованный, за ним бегают с ложкой», «Хочет, чтобы его забавляли»), стремление ребенка к самостоятельности («Ребенок сам хочет кушать ложкой»).

В *4-й ситуации* («сопротивление требованиям матери») правильными являются указания на непоследовательность матери в предъявляемых к ребенку требованиях («Значит, мама раньше разрешала», «Мама непоследовательна с ребенком, не сдерживает свои обещания»), а также стремление ребенка установить границы дозволенного в отношениях с матерью («Ребенку интересно освоить новое, хочет знать реакцию мамы», «Проявляет упрямство, хочет посмотреть, что будет дальше»).

В *5-й ситуации* («проблемы со сном») в качестве правильных были определены указания на непоследовательность матери в отношениях с ребенком («Мама не добивается послушания», «Нет строгости со стороны родителей»), отсутствие режима сна, отсутствие подготовки ко сну («Нет четкого режима», «Мама не подготовила ребенка ко

сну»), активные, перевозбуждающие ребенка игры перед сном («Шумные игры перед сном»).

В ситуациях с детьми **3-го года** жизни правильные ответы о причинах проблемного поведения ребенка предполагали следующее.

В *1-й ситуации* («демонстративное поведение ребенка») правильными являются указания на непоследовательное поведение матери, частое потворствование ребенку. Например, «Иногда требование ребенка в магазине, выраженное таким способом, удовлетворяется», «Может, раньше мама позволяла таким поведением добиться своего».

Во *2-й ситуации* («тревожное поведение ребенка») о правильном понимании матерями причин проблемного поведения ребенка свидетельствовали указания на ситуацию в прошлом, когда ребенка кто-то сильно испугал («Есть какие-то страхи. Была ситуация, когда ребенок чего-то испугался», «Кто-то раньше напугал ребенка тетей»), запугивание ребенка чужими людьми в воспитательных целях («Родители пугают незнакомыми тетями, дядями», «У него есть страх, раньше пугали тетей: «придет, заберет»).

В *3-й ситуации* («проблемы с кормлением») к правильным были отнесены содержащиеся в ответах матерей указания на непоследовательность матери в отношениях с ребенком («Наверно, мама уже поддавалась, и ребенок понял, что можно добиться своего», «Мама идет обычно у ребенка на поводу»), а также на отсутствие режима питания ребенка («Наверно, до этого поел. Нет режима питания»).

В *4-й ситуации* («предпочтение ребенком эмоционального общения с матерью в ущерб совместной предметной деятельности») правильным является указание на неудовлетворенность потребности ребенка в любви и принятии со стороны матери. Например, «Ребенку не хватает ласки, внимания», «Не хватает маминого тепла».

В *5-й ситуации* («агрессивное поведение ребенка») о правильном понимании матерями причин проблемного поведения ребенка свидетельствовали указания на отсутствие четких требований по отношению к ребенку, потворствование ребенку («Разбалована, нет строгих рамок поведения», «Ребенка приучили, что исполняются все его желания, а тут вдруг не дали»), а также агрессивное поведение родителей по отношению к ребенку в прошлом («Ребенку также говорят: «Ты плохая» и могут ударить», «Мама говорила ребенку раньше: «Ты плохая», и ребенок сейчас так говорит на нее»).

Среди вариантов неправильных указаний матери на причины проблемного поведения ребенка были выделены пять основных групп. В **первую группу** вошли указания матери на *наличие или отсутствие у ребенка интереса или желания*. Например, «Ребенка оторвали от интересного занятия» (ситуация 1 (2-й год жизни)), «Не интересно кушать» (ситуация 3 (2)), «Не хочется ребенку спать» (ситуация 5 (2)), «Ребенку книжка не интересна» (ситуация 4 (3-й год жизни)). **Вторую группу** составили ответы матерей, содержащие указание на *неспособность ребенка понять требования взрослого в силу недостаточной зрелости*: «Ребенок еще маленький, еще ничего не понимает» (ситуация 2 (2)), «Ребенку еще не понятны отговорки «нет денег» (ситуация 1 (3)), «Ребенку интересен этот предмет. Он не знает, что им можно пораниться» (ситуация 5 (3)). **Третью группу** содержит указания на *особенности темперамента, характера ребенка, в том числе отрицательные*: «Характер такой, это, наверно, врожденное» (ситуация 2 (2)), «Особенность характера, ребенок вредный» (ситуация 4(2)), «Упрямый, непослушный» (ситуация 4 (2)), «Сильно привык к маме. Не любит, чтобы его заставляли что-то делать» (ситуация 4 (3)), «Вредная, капризы свои показывает» (ситуация 5(3)). В **четвертую группу** вошли ответы матерей, в которых проблемное поведение ребенка объяснялось его *возрастными особенностями*: «Возрастная непоседливость» (ситуация 3 (2)), «Все дети так делают» (ситуация 1 (3)), «Ребенку свойственно бояться в этом возрасте» (ситуация 2 (3)). В **пятую группу** были отнесены ответы, в которых матери скорее описывали поведение ребенка, нежели указывали его причины: «Не реагирует, не слу-

шает маму» (ситуация 4 (2)), «Мама не покупает то, что ребенок хочет. Он протестует» (ситуация 1 (3)), «Бойтся женщину» (ситуация 2 (3)), «Проявил агрессию, потому что не дали то, что он хочет» (ситуация 5 (3)).

К случаям затруднений при определении причин проблемного поведения ребенка мы отнесли ответы матерей типа «Не знаю», «Затрудняюсь ответить».

Для матерей, имеющих детей 2-го года жизни, наиболее сложными при определении истинных причин поведения ребенка оказались ситуации, в которых описано демонстративное поведение ребенка (всего 23,5% правильных указаний) и поведение, связанное с нарушениями привязанности (также 23,5%). Наибольшее количество правильных указаний (50%) было отмечено в 3-й ситуации («проблемы с кормлением»). Матери, имеющие детей 3-го года жизни, наименьшее количество правильных указаний на причины проблемного поведения ребенка дали в 4-й («предпочтение ребенком эмоционального общения с матерью в ущерб совместной предметной деятельности») (31,4%) и 5-й («агрессивное поведение ребенка») ситуациях (28,6%). Наибольшее количество правильных указаний на причины проблемного поведения ребенка отмечено в ситуации, описывающей демонстративное поведение ребенка (51,4%).

Далее перейдем к рассмотрению представления о причинах проблемного поведения ребенка у матерей, имеющих детей с высоким, средним и низким уровнем ЭБ (см. таблицу).

Таблица – Представления о причинах проблемного поведения ребенка у матерей, имеющих детей с высоким, средним и низким уровнем ЭБ

Уровень ЭБ ребенка	Количество указаний по всем ситуациям					
	Правильное указание причин проблемного поведения ребенка		Неправильное указание причин проблемного поведения ребенка		Затруднение при определении причин проблемного поведения ребенка	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
высокий	56	41,5	68	50,4	11	8,1
средний	47	33,6	77	55	16	11,4
низкий	21	30	40	57,1	9	12,9

Анализ представлений о причинах проблемного поведения ребенка у матерей, имеющих детей с разным уровнем ЭБ, показал, что распределения ответов матерей по группам не различаются между собой ($\chi^2 = 3,791$) и не отличаются от распределений по возрастным группам детей ($\chi^2 = 5,083$). Однако мы можем отметить небольшую тенденцию увеличения количества правильных указаний на причины проблемного поведения ребенка от третьей группы матерей (30%) к первой (41,5%). Тем более что различия между двумя данными группами матерей подтверждены статистически ($\phi^* = 1,64$ при $p < 0,05$).

Заключение

Таким образом, проведенный анализ позволяет нам сделать следующие выводы. Лишь в 1/3 случаев матери способны правильно увидеть причины проблемного поведения ребенка раннего возраста, которое является свидетельством тех или иных нарушений его ЭБ. В большинстве случаев матери не видят истинных причин проблемного поведения ребенка, объясняя данное поведение наличием или отсутствием у ребенка соответствующего желания или интереса, его неспособностью понять требования взрослого в силу недостаточной зрелости, а также возрастными особенностями и особенностями темперамента, характера. Во многих случаях матери не выделяют причин

проблемного поведения ребенка, а вместо этого описывают само поведение либо вовсе затрудняются выделить причины.

Для матерей, имеющих детей 2-го года жизни, наиболее сложными с точки зрения правильного понимания причин проблемного поведения ребенка оказались ситуации, описывающие демонстративное поведение и поведение, связанное с нарушениями привязанности. Среди матерей, имеющих детей 3-го года жизни, наименьшее количество правильных указаний на причины проблемного поведения ребенка зафиксировано в ситуации, содержащей описание агрессивного поведения.

Различия в понимании причин проблемного поведения ребенка между группами матерей, имеющих детей с высоким, средним и низким уровнем ЭБ, не являются значимыми. Это не позволяет нам говорить о наличии однозначной связи между способностью матери видеть причины проблемного поведения ребенка и уровнем его ЭБ. Даже некоторое преобладание правильных указаний на причины проблемного поведения ребенка в группе матерей, имеющих детей с высоким уровнем ЭБ, по сравнению с матерями из двух других групп позволяет говорить скорее лишь о слабой тенденции, нежели о закономерной связи.

Полученные данные дают нам основания для выдвижения гипотез дальнейших исследований, направленных на поиск условий обеспечения ЭБ ребенка раннего возраста. Например, можно предположить, что мать может вести себя правильно с точки зрения обеспечения ЭБ ребенка в ситуациях его проблемного поведения, не осознавая причин подобного поведения. Здесь необходимо изучение особенностей поведения матерей в ситуациях взаимодействия с ребенком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зотова, К.А. Влияние позиции педагога на эмоциональное благополучие младших школьников / К.А. Зотова // Материалы V гор. науч.-практ. конф. молодых ученых и студ. учреждений выс. и ср. образования гор. подчинения х[Электронный ресурс]. – М., 2006. – Режим доступа : <http://www.childpsy.ru/index.php> – Дата доступа : 23.10.2008.
2. Карсон, Р. Анормальная психология / Р. Карсон, Дж. Батчер, С. Минека. – 11-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 1167 с.
3. Скрипичникова, И.В. Влияние организационной культуры школы на эмоциональное благополучие ученика: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И.В. Скрипичникова. – Самара, 2004. – 181 с.
4. Филиппова, Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 239 с.
5. Шматкова, И.В. Базовые потребности ребенка раннего возраста и его эмоциональное благополучие / И.В. Шматкова // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук. – 2008. – №3. – С. 105–113.

Shmatkova I.V. Mothers' representations about causes of toddlers' problem behavior

In the article the results of the empirical research of mothers' representations about the causes of toddlers' problem behavior and of the connection between mothers' representations and the level of toddler's emotional well-being are present. The situations, which involve most difficulties by mothers at the determination of the causes of toddlers' problem behavior are describe. Also necessity of formation right mothers' representations about the causes of toddlers' problem behavior are prove.

Матэрыял наступіў у рэдкалегію 15.03.2010

УДК 159.922.1

И.В. Павлов**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОТЦОВСТВЕ И МАТЕРИНСТВЕ
У СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В статье рассматриваются проблемы материнства и отцовства с точки зрения современной психологической науки. Приводится краткий обзор научных данных, касающихся различий в осуществлении родительских ролей мужчинами и женщинами. Подробно описывается проведенное автором исследование содержания и характера представлений о гендерных особенностях родительства у будущих специалистов социально-педагогического профиля. Согласно полученным результатам, многие суждения молодых людей об отцовстве и материнстве основаны на распространенных в обществе гендерных стереотипах и характеризуются разной степенью категоричности. Девушки склонны к большей категоричности в своих суждениях и «предрасположенности в пользу материнства», чем юноши. Однако часть из этих представлений соответствует научным данным о специфике отцовства и материнства. Исследование также позволило выявить важные для обсуждения с будущими специалистами социально-педагогической сферы вопросы, касающиеся современного научно-обоснованного взгляда на специфику материнской и отцовской ролей.

Введение

Проблема отцовства и материнства, несмотря на повышенный к ней интерес в современной отечественной психологии, по-прежнему остается окутанной массой мифов и стереотипов. Серьезные научные исследования в этой области только начинают появляться в нашей стране, в то время как журналисты, педагоги и практические психологи не устают констатировать недостаток родительской компетентности среди отцов, неспособность и немотивированность мужчин к заботе о младенцах и детях раннего возраста [1; 2; 3]. Представления об отцовстве и материнстве настолько разнятся, что создается впечатление, будто мужчина действительно биологически не способен быть хорошим родителем в отличие от женщины, чьи родительские качества напрямую вытекают из «материнского инстинкта».

Но если обратиться к уже известным исследованиям, то оказывается, что отцы и матери чаще влияют на ребенка одинаково, а механизмы и средства такого влияния у мужчин и женщин, как и их психофизиологические реакции на детей, весьма схожи. Традиционное разделение отцовских и материнских функций не является полностью биологически детерминированным. Большую роль в этом процессе играют социокультурные факторы, такие как ближайшее социальное окружение мужчины и женщины, опыт их отношений с собственными родителями, установки и стереотипы родительства, транслируемые современными СМИ и т.д.

Многие исследователи подчеркивают, что мужчины способны к полноценной заботе о младенцах и детях, могут быть такими же чувствительными к ребенку, как и матери. Специалисты по проблемам психологической привязанности полагают, что дети способны развить одинаково сильную привязанность как к матери, так и к своему отцу. По данным одного исследования [4], уже четырехнедельные младенцы реагируют на отцов иначе, чем на посторонних. Чем интенсивнее отец обращается с ребенком, тем сильнее эмоциональный отклик у последнего, а это в свою очередь пробуждает в мужчине очень глубокую привязанность.

Научный руководитель – Валитова И.Е., кандидат психологических наук, доцент, зав. каф. психологии развития УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина»

Однако поведенческие характеристики отца и матери, составляющие индивидуальный стиль родительства, в определенной степени связаны с гендером родителя. Исследования показывают, что мужчины и женщины склонны вести себя по-разному с детьми в некоторых ситуациях, но при этом содержание их родительских функций, ожидания от детей и конкретные навыки заботы имеют больше общего, нежели различного. Что касается предпочтений родителей в отношении пола ребенка, то здесь имеются данные, что мужчины, как правило, хотят иметь сыновей и уделяют им значительно больше внимания, чем дочерям [4; 5].

Не смотря на то, что представления о главенстве биологического фактора в формировании родительства с современной научной точки зрения оказываются несостоятельными, они все еще широко распространены в умах многих людей, в том числе и специалистов по оказанию социально-педагогической и психологической помощи семьям. Распространенное мнение об ограниченности родительских способностей и возможностей мужчины зачастую приводит к тому, что отцы оттесняются матерями, педагогами, медиками на задний план и оказываются исключенными из близких детско-родительских отношений. Во время медико-психологических и педагогических консультаций специалисты склонны ориентироваться в большей степени на материнскую фигуру, приписывая ей решающее влияние на развитие ребенка. При этом многие из них, будучи занятыми в сфере оказания помощи детям и их родителям, сталкиваются с рядом социальных и педагогических проблем, требующих грамотного и научно-обоснованного решения. Жесткие представления о «мужском» и «женском» не всегда позволяют увидеть своеобразие каждой семьи и выстроить к ней индивидуальный подход. Поэтому будущим социальным работникам и педагогам, на наш взгляд, важно иметь адекватные и в то же время достаточно гибкие представления о мужской и женской родительских ролях.

Описание исследования

Нами было проведено изучение представлений о гендерных особенностях отцовства и материнства у студентов, обучающихся на социально-педагогических специальностях. Участникам исследования было предложено выполнить проективное задание: прочитать фрагмент из романа американского писателя Т. Парсонса «Мужчина и мальчик» [6], представляющий собой небольшой монолог одного из родителей по поводу родившегося ребенка, попытаться понять, принадлежит ли данный монолог отцу или матери ребенка и письменно обосновать свое мнение. Из предлагавшегося для анализа отрывка были исключены фразы, указывающие на пол автора монолога, однако это несколько не исказило текст и существенно не повлияло на его содержание. Название и автор художественного произведения также умалчивались до конца выполнения участниками исследования задания. Итоговый вариант текста, предложенный студентам, выглядел следующим образом:

«Самый красивый мальчик на свете. Мальчик! Это мальчик! У нас мальчик. Я смотрю на это дитя, лысенькое, сморщенное и помятое, похожее на маленького старичка, и внутри у меня происходит какая-то химическая реакция. Кажется, что оно – то есть он – самый красивый ребенок за всю мировую историю. Неужели это и впрямь самый красивый ребенок на свете? Или просто сработала моя биологическая программа? Может быть, все родители чувствуют нечто похожее? Даже те, у кого самые обычные дети? Правда ли, что наш ребенок так прекрасен? После всех тревожных последних суток меня вдруг охватывает смешанное чувство благодарности, счастья и любви, оно переполняет меня и грозит вырваться наружу. Я боюсь, что сейчас расплачусь и все испорчу. Но тут ребенок просыпается и пронзительно кричит, просит еды...».

В исследовании приняли участие 60 девушек в возрасте 17–18-и лет, являющихся студентками 1 курса социально-педагогического факультета и 24 юноши 17–19-и лет, студенты 1–2-го курсов физического факультета (получающие педагогическую специальность).

По результатам выполнения задания женская выборка была разделена на две группы: к первой группе мы отнесли участниц исследования, считающих, что монолог принадлежит отцу новорожденного. Вторую группу составили студентки, назвавшие автором монолога мать ребенка. Все участницы исследования попытались развернуто обосновать свое мнение. Далее мы анализировали ответы первой и второй групп женской выборки по отдельности.

В первую группу вошли 32 студентки (52,5% от общего числа участниц исследования). Обосновывая свое представление о том, что автором монолога является мужчина – отец ребенка, большая часть студенток этой группы (62,5%) акцентировала свое внимание на начальных фразах анализируемого текста: «Самый красивый мальчик на свете. Мальчик! Это мальчик! У нас мальчик». Согласно их мнению, предпочтение сына дочери является более характерным для мужчин: *«На мой взгляд, этот монолог принадлежит отцу. Первой причиной для меня было то, что именно отцы очень радуются мальчикам, а для матери любой ребенок одинаково мил»*; *«Большинство мужчин желают, чтобы у них родился мальчик, как будущий помощник, продолжатель фамилии, как маленькая копия его же самого»*; *«Обычно матерям не столь важно, какого пола ребенок. Для них важны другие критерии, отец же испытывает особые эмоции, когда видит новорожденного ребенка, особенно мужского пола»*; *«Мужчины очень хотят первого ребенка именно мальчика, считая, что они знают, как его правильно воспитывать»*; *«Для многих мужчин принципиальным является рождение мальчика, продолжателя рода. Вышеуказанными словами герой как бы подчеркивает превосходство мужского пола»*; *«Мальчик – показатель его мужской состоятельности»*.

Половина студенток первой группы также обратила внимание на второй абзац текста: «Я смотрю на это дитя, лысенькое, сморщенное и помятое, похожее на маленького старичка...», противопоставив отцовское оценочное отношение к ребенку материнскому безусловному принятию: *«Для матери ребенок – самое красивое существо, и она не сказала бы так»*; *«Если бы это была мать, она бы не сказала про своего ребенка, что он маленькое, лысенькое, сморщенное и помятое существо»*; *«Женщина не стала бы использовать такие слова для описания своего ребенка»*.

Следующим по частоте встречаемости показателем, характеризующим отличие отцовского отношения к ребенку от материнского, который был выделен участницами исследования, следует назвать эмоциональность и способность к открытому проявлению чувств. Так, 37,5% студенток из первой группы считают, что мужчинам свойственно контролировать свои чувства, поэтому автором монолога является отец: *«По моему мнению, монолог принадлежит мужчине вследствие того, что он боится расплакаться и все испортить»*; *«Мужчины немного боятся показывать свои чувства, стараются не дать им вырваться наружу. Женщины ведут себя противоположно, они эмоциональны, отдают всю себя ребенку»*; *«Фраза «я боюсь, что сейчас заплачу и все испорчу» определенно принадлежит мужчине, так как женщина может заплакать и просто так, не думая, что она что-то испортит»*; *«Он боится показать свои эмоции благодарности, счастья и любви, так как мужчины не желают, чтобы окружающие видели их эмпатичными, так как это не соответствует их гендерной роли»*.

В ответах участниц исследования из первой группы встречается также ряд высказываний (9%) о том, что герой отрывка наряду с положительными эмоциями одновременно испытывает и тревогу, страх сделать что-то неправильно, неуверенность в себе как родителе, что более характерно для отцов новорожденных: *«Отец очень рад, он счастлив рождению ребенка, он даже в глубине души боится каким-то образом нару-*

иить спокойствие ребенка из-за своих переживаний»; *«Он боится чем-нибудь навредить ребенку, чтобы что-то не испортить и чтобы ребенок не плакал»; «Внешний вид младенца привлекает отца к ребенку, вызывает прилив нежности, умиления, желание проявить заботу и одновременно с этим отец боится взять ребенка на руки, сделать ему больно».*

И 6% участниц из первой группы указывают на наличие амбивалентности в отношении родителя к своему новорожденному ребенку: *«Отец испытывает гордость от переживания своего отцовства, которая часто смешивается со страхом перед новой ответственностью»; «Этот мужчина восторжен, встревожен, сбит с толку – для него это все-таки неожиданность».* Интересно, что научные исследования также констатируют у отцов новорожденных смешанные и противоречивые чувства [4; 7].

Вторую группу составили 29 студенток (47,5% от общего числа участниц исследования), утверждающих, что автором родительского монолога является мать новорожденного. При этом более половины (70%) из них сослались на то, что родитель, описывая новорожденного, демонстрирует восхищение и очень высоко оценивает его: *«Я убедилась, что данный монолог принадлежит матери, потому что женщины всегда считают своих детей самыми красивыми, умными, обаятельными и т.д., а посторонних детей обычными»; «Мать всегда считает, что именно ее ребенок самый лучший и красивый. Мужчины обычно не обращают внимание на внешний вид»; «Так восхищаться и любоваться своим ребенком, наверное, может только женщина, которая его выносила и родила, ведь мужчина значительно позже ощущает себя отцом, чем женщина матерью»; «Любой матери свойственно возносить своего ребенка в некое «сокровище» и признавать его самым красивым».*

Менее четверти студенток из второй группы (20,6%) отметили, что монолог сам по себе очень экспрессивен, а его автор переполнен чувствами и эмоциями, что в большей степени характерно для женщин, чем для мужчин. 13,7% участниц из данной группы добавили, что в монологе часто употребляются уменьшительно-ласкательные слова и словосочетания: *«В отрывке присутствуют уменьшительно-ласкательные слова, сравнения, что более присуще женщине»; «Папа этого малыша мог покривиться или посмотреть, сказать пару слов и все, а мама будет его лелеять, говорить ласковые слова и т.д.»; «На мой взгляд, данный монолог принадлежит матери новорожденного. Потому что весь отрывок пронизан эмоциональностью и счастьем»; «Она постоянно употребляет уменьшительно-ласкательные суффиксы, что помогает уловить чувство любви к своему ребенку».*

24% студенток из второй группы «увидели» в монологе сильную привязанность между новорожденным и его родителем, которая, на их взгляд, более характерна для детско-материнских отношений. Все они указали на то, что освоение материнской роли женщиной и появление материнских чувств происходит гораздо раньше, чем освоение отцовской роли у мужчин: *«Женщина очень привязана к ребенку. И эта привязанность у нее сильнее, чем у отца»; «Мы наблюдаем очень тесную связь с этим маленьким существом, которая сначала может быть только у матери»; «Я считаю, что этот монолог принадлежит матери новорожденного, так как чувство материнства появляется раньше чувства отцовства»; «Осознание своего отцовства не всегда происходит сразу после рождения ребенка. Некоторые отцы начинают контактировать со своим ребенком, когда он немножко подрастет»; «Отцовское чувство начинает проявляться чаще всего, когда ребенок достигает года»; «У мужчин отцовские чувства пробуждаются позже. Заложено природой, что мужчина всегда добытчик и кормилец, а женщина – хранительница домашнего очага, мама».*

Открытое выражение чувств и проявление эмоций по поводу новорожденного 17,2% студенток из второй группы отметили в качестве еще одного показателя того,

что автором монолога является мать новорожденного: *«Женщины более чувствительны и ранимы, чем мужчины, у них не всегда получается сдерживать свои эмоции»; «Расплачусь» – слезы характеризуют больше материнские чувства»; «Известно, что мужчины не склонны делиться своими чувствами и переживаниями»; «Женщины склонны более открыто и больше выражать свои чувства. Да и расплачется женщина быстрее, чем мужчина».* Интересно, что 37,5% студенток из первой группы, наоборот, указали на то, что автор монолога боится своих чувств и пытается их сдержать.

И 10,3% студенток из второй группы указали на наличие у автора монолога биологически заложенного материнского инстинкта: *«Увидев его лысеньким, сморщенным и помятым, у нее в груди образовалось теплое материнское чувство (та самая химическая реакция). Вот эта биологическая программа заложена в женщине уже во время беременности»; «Именно о биологической взаимосвязи («биологическая программа») говорится в монологе, что характерно для женщины, которая вынашивала ребенка девять месяцев».*

В процессе анализа ответов участниц исследования обнаружились и некоторые противоречия. Часть студенток из первой группы отметила «грубость» предложенного монолога, его низкую эмоциональность: *«Выражения немного суховаты. В монологе матери присутствовали бы выражения, типа «мой малюсенький», «мой сыночек...», а не «оно...», «дитя...», так как чувства матери более глубокие и открытые»; «Если бы это говорила мама, она бы вложила в свои слова больше ласки, любви, заботы»; «В этом монологе идет логическое мышление, которое, я думаю, присуще мужчине. На мой взгляд, в этом монологе описание ребенка грубое».* В то время как большинство студенток из второй группы, напротив, указали на высокую экспрессивность текста.

Обнаруженное противоречие можно попытаться объяснить особенностями восприятия участницами исследования предложенного текста в зависимости от установки на то, является его героем мужчина или женщина. Возможно, некоторые из участниц исследования связывают мужественность с грубостью, безэмоциональностью, неспособностью к открытому проявлению чувств, и поэтому, считая главным героем мужчину, воспринимают его монолог в соответствующем ключе. Участницы, ассоциирующие женственность с эмоциональностью и лаской и посчитавшие автором монолога мать ребенка, восприняли текст иначе, нежели представительницы первой группы. Не обошлось и без исключений. Так, одна из участниц из первой группы, считая, что речь идет об отце новорожденного, написала, что *«Только мужчина может так восторженно восхищаться своим ребенком, так наивно радоваться своему ребенку, обожествлять его».*

Однако мы не ставили своей целью изучить глубинные аспекты восприятия и интерпретации текста участниками исследования. Нас интересовали те представления о материнстве и отцовстве, которые продемонстрировали студенты, обосновывая свою позицию в отношении автора монолога. В круг поставленных задач входило изучение содержания и характера данных представлений, а также сбор материала, который мог бы стать основой для последующей организации обсуждения со студентами актуальных проблем отцовства и материнства как специфических этапов развития взрослого человека на занятиях по соответствующим разделам возрастной психологии.

Если обобщить содержание актуализированных у женской выборки исследования обыденных представлений о материнстве и отцовстве, то можно выделить следующие ключевые послы и стереотипы, лежащие в их основе, и сопоставить с известными на сегодняшний день научными фактами.

Первое. Для отцов в отличие от матерей имеет большое значение пол ребенка. По мнению участниц исследования, «большинство мужчин заинтересованы в рождении мальчика», который бы стал их собственным продолжением. Эта заинтересованность также связана с тем, что мужчины чувствуют себя более компетентными в вопросах

воспитания сыновей, чем дочерей. Исследователи и специалисты по психологии семьи также говорят о том, что многие мужчины демонстрируют большую расположенность в отношении сыновей и связывают с ними свои родительские ожидания [4].

Второе. Матери, согласно мнению участниц исследования, в большей степени склонны к безусловному восприятию ребенка или его переоценке, нежели отцы. Внимание матери направленно преимущественно на достоинства ребенка. В то время как отцы склонны замечать недостатки детей и демонстрировать оценочное и условное принятие. Однако научными исследованиями не подтверждено, что отцы отличаются от матерей степенью принятия ребенка [3].

Третье. Как считают участницы исследования, отцы менее способны к открытому проявлению своих эмоций и чувств в отношении ребенка и по поводу ребенка, нежели матери, что связано с гендерными особенностями мужчины и женщины, определяющими способ эмоционального реагирования и индивидуальный стиль экспрессии. Но, как показывают исследования, отцы также способны проявлять свои чувства в отношении детей и строить с ними эмоционально теплые отношения, основанные на психологической близости [3; 5].

Четвертое. Между матерью и ребенком устанавливается более ранняя и тесная привязанность, нежели между отцом и ребенком. Отцы чаще всего не включаются в отношения с новорожденными и младенцами, предпочитая общение с более старшими детьми. Тем не менее, согласно научным данным [3; 4], у детей к отцам может сформироваться психологическая привязанность уже в младенческом возрасте.

Пятое. Женщина осваивает материнскую роль значительно раньше, чем мужчина отцовскую. Большое значение в этом процессе играет «биологическая родительская программа», заложенная в организме матери. С точки зрения современной психологической науки, в освоении родительских ролей мужчиной и женщиной биологический фактор не имеет решающего значения [3; 4; 5].

Что касается характера представлений участниц исследования о гендерных особенностях отцовства и материнства, то здесь следует отметить категоричность высказанных суждений. Почти все студентки (95%) дали уверенные и однозначные ответы и интерпретации, заняв твердую позицию в отношении того, кто может являться автором монолога. И лишь 5% продемонстрировали в своих ответах неуверенность, затруднение и сомнение в том, что можно наверняка судить, является ли автором монолога мать или отец ребенка: *«Для меня было очень трудно определить, кому же принадлежит данный монолог, но все-таки мне кажется, что это говорила мама ребенка»*, *«Анализируя данный отрывок, нельзя сказать с уверенностью, кому принадлежат эти слова – матери или отцу»*. Однако даже эти студентки в итоге склонились к одной из двух точек зрения, аргументировав свой выбор. Никто из участниц исследования не отметил, что автором монолога в одинаковой степени мог бы быть как отец, так и мать ребенка.

Вторую важную характеристику выявленных у участниц исследования представлений о гендерных особенностях родительства условно можно назвать «предрасположенностью в пользу материнства». Здесь мы имеем в виду то, что большинство студенток в своих ответах занижают родительские способности мужчины по сравнению с материнскими способностями женщины. За этим интересным фактом, на наш взгляд, могут скрываться определенные гендерные стереотипы, описанные ранее.

В этой связи интересно сравнить данные результаты с ответами, полученными на мужской выборке, которую мы разделили на три группы. В первую группу вошли студенты, назвавшие автором монолога отца ребенка (62%), во вторую группу – студенты, посчитавшие автором текста мать ребенка (30%), и третью группу составили студенты, высказавшие мнение о том, что автором монолога одинаково могли являться как мать, так и отец ребенка (8%).

Как видно, количество юношей, утверждающих, что героем текста является мужчина, более чем в два раза превышает количество тех, кто придерживается противоположного мнения. Обосновывая свое мнение, студенты приводили следующие аргументы: радость героя по поводу рождения сына, что больше характерно для мужчин (53%); страх расплакаться и продемонстрировать окружающим свои переживания (40%); чувство благодарности к супруге (20%); склонность к рационализации своих чувств и эмоций (6%).

Те из представителей мужской выборки, которые высказались в пользу матери ребенка, привели следующие аргументы в защиту данной точки зрения: проявление чувств и эмоций по поводу ребенка, что более характерно для женщин (42%); переживание за ребенка (14%); употребление ласковых слов и высокая эмоциональность текста (28%); наличие некой «химической реакции» на ребенка в организме родителя и реализация его «биологической программы» (28%).

И только 12% студентов высказали первоначальное сомнение в том, что можно точно определить пол автора предложенного монолога (в итоге все они склонились к одной из двух точек зрения).

Если сопоставить данные, полученные на обеих выборках, то можно обнаружить между ними как сходство, так и различия. Во-первых, большинство юношей посчитали автором монолога отца ребенка, в то время как в женской выборке распределение ответов было примерно одинаковым. Этот факт требует отдельного осмысления и объяснения. Возможно, свою роль здесь сыграли и личные проекции участников исследования на предложенный им для анализа текст. Во-вторых, среди представителей мужской выборки оказалось больше тех, кто продемонстрировал сомнение или высказал предположение о том, что обнаруженные в монологе качества одинаково могут быть приписаны как матерям, так и отцам. В-третьих, ответы студентов мужского пола можно охарактеризовать отсутствием выраженной «предрасположенности в пользу материнства».

Что касается сходства между обеими выборками, то за ответами представителей одной и второй групп обнаруживаются одни и те же гендерные стереотипы, лежащие в основе представлений о материнстве и отцовстве и рассмотренные выше при анализе ответов участниц исследования.

Таким образом, нам удалось выявить и описать с помощью проективного задания содержание и характер представлений юношей и девушек об особенностях материнства и отцовства и сравнить их с современными научно-обоснованными представлениями о родительстве.

Разработанное в рамках исследования проективное задание может быть использовано для изучения гендерных стереотипов и обыденных представлений о родительстве, степени их осознанности и рациональности. Однако данная методика требует дополнительной работы по ее апробации с целью разработки критериев анализа и классификации ответов испытуемых.

Результаты исследования также позволяют наметить важные для обсуждения со студентами вопросы, касающиеся психологии родительства и детско-родительских отношений, разработать и включить в содержание психологических дисциплин соответствующие темы. Формирование у будущих социальных работников и педагогов научно-обоснованных и избавленных от стереотипов представлений об отцовстве и материнстве, на наш взгляд, должно стать одним из приоритетных направлений в психологической подготовке данных специалистов и залогом их профессиональной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляева, Т.Б. Стереотипы современного отцовства / Т.Б. Беляева, О.В. Сокол // Психологические проблемы современной Российской семьи : материалы второй Всеросс.

науч. конф. : в 3-х ч. / Гос. НИИ семьи и воспитания Росс. академии образования, ф-т психологии МГУ им. М.В. Ломоносова ; под общ. ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса – М., 2005. – Часть 1. – С. 123–132.

2. Павлов, И.В. Ознакомление студентов с современными взглядами на природу и содержание отцовства как условие профессиональной подготовки в области семейного консультирования / И.В. Павлов // Актуальные проблемы профориентации и профадаптации : сб. науч. ст. / Баранович. гос. ун-т ; под ред. Л.Ф. Мирзаяновой и А. М. Кухарчук. – Барановичи : РИО БарГУ, 2009. – 7-й вып. – С. 77–85.

3. Павлов, И.В. Психология отцовства: обзор исследований и некоторые предварительные выводы о состоянии проблемы / И. В. Павлов // Перинатальная психология и психология родительства. – 2008. – № 4. – С. 78–95.

4. Кон, И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон. – М. : Академия, 2003. – 336 с.

5. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.

6. Парсонс, Т. Man and boy, или История с продолжением / Т. Парсонс. – М. : Гелеос, 2007. – 448 с.

7. Крюкова, В.И. Отношение отца к новорожденному / В.И. Крюкова // Психологические проблемы современной Российской семьи : материалы второй Всеросс. науч. конф. : в 3-х ч. – М., 2005. – Часть 2. – С. 241–243.

Pavlov I.V. Representations about fatherhood and motherhood at students of socially-pedagogical specialities

In the publication considered the problems of motherhood and fatherhood from the point of view of a modern psychological science. There are short review of the scientific data, concerning distinctions between mothers and fathers. In this article described research by the author, it dedicated of representations about gender characteristics parenthood at the future experts of a socially-pedagogical profile. According to the received results, many propositions of young men about fatherhood and motherhood are based on the gender stereotypes. However, a part from these representations is correspondence to the scientific data about specificity of fatherhood and motherhood. Research also has allowed formulating important for discussion with the future experts of socially-pedagogical profile of a questions, concerning of the modern and science-based representation of specificity of mother's and father's role.

Матерьял наступію у рэдкалегію 15.03.2010

ПАДЗЕІ, ДАТЫ, ЮБІЛЕІ

СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКИ: СИСТЕМНО-ОПИСАТЕЛЬНЫЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

25–26 ноября 2009 года на филологическом факультете Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина состоялась IV Международная научно-методическая конференция «Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования». Ее провела кафедра общего и русского языкознания. В подобном формате филологи собираются уже в четвертый раз. Три предыдущие встречи показали, что проблемное поле конференции стабилизировалось и вызывает интерес у ученых-славистов из Беларуси, Украины, Польши, России (в нынешнем году оргкомитету было предложено более 120 тем докладов). Целью конференции является координация научных исследований в области функционирования и развития славянских языковых систем. Эти проблемы рассматривались на конференции с разных сторон, что и подтвердила повестка пленарного заседания.

Форум открыла доктор филологических наук, профессор Смоленского государственного университета Н.А. Максимчук докладом «Языковая личность филолога в социокультурном аспекте». Докладчик сосредоточила свое внимание на проблемах, связанных с установлением личностно-образующей роли языка, и далее конкретизировала понятие языковой личности в профессиональном аспекте. «Именно языковая личность, – отметила профессор, – совмещающая в себе психические, языковые, социальные, культурные, этические и другие стороны, является тем полем, на котором сходятся во взаимодействии и взаимовлиянии язык и внеязыковая действительность со всеми вытекающими последствиями». По мнению Н.А. Максимчук, «в существующей системе филологического образования недостает целенаправленной работы, обеспечивающей условия успешного формирования всех сторон языковой личности филолога». Главным направлением в этой работе можно считать воспитание филологической ответственности молодого специалиста.

Прочитанные на пленарном заседании еще четыре доклада: «Янка Купала ля вытокаў нармавання беларускай літаратурнай мовы» (профессор О.А. Лещинская, г. Гомель), «Образный мир рассказа А.И. Солженицына «Матренин двор» (профессор В.Б. Синюк, г. Брест), «Два мира – два языка (метаязык культуры и язык искусства)» (профессор В.И. Сенкевич, г. Брест), «Современные лексико-семантические преобразования: засорение или развитие языка (на материале русского и чешского языков)» (доцент О.А. Фелькина, г. Брест) – обсуждались затем и на заседании 8 секций. Как бы ни была широка проблематика конференции (синхронное и диахроническое изучение славянских языков, грамматика и лингвистика текста, диалектология и лингводидактика), наметился ее тематический центр. Об этом свидетельствует работа двух секций: «Отражение современных социокультурных процессов в славянских языках» (руководитель доцент А.Ю. Яницкая) и «Национально-культурная специфика художественного текста» (руководитель профессор З.П. Мельникова). Как всегда, доклады по социолингвистике вызвали оживленную дискуссию. И.В. Бырда, аспирантка БГУ, рассмотрела газетный текст как типичный контекст для реализации текстообразующих и прагматических потенций коммуникативных клише. Доцент Л.А. Годуйко проиллюстрировала так называемый «компаративный взрыв» примерами из языка прессы и произведений М. Успенского. А.А. Ляховская из Витебского университета показала особенности лексического

наполнения синхронного чата – одного из жанров интернет-дискурса. Доцент А.Ю. Яницкая, рассказывая о тенденциях развития современной русской пунктуации, также не обошлась без примеров из языка газет, иллюстрирующих расширение функции тире. Таким образом, работа данной секции подтвердила, что значение языка МК в системе литературного языка неуклонно возрастает.

Жанровая и образная специфика художественных текстов, а также методологические проблемы современного белорусского литературоведения исследовались на заседании одной из самых представительных секций, руководимой профессором З.П. Мельниковой. Доцент Г.Н. Проневич (г. Брест) выступил с докладом «Родавы вобраз і з’явы моўнага сінкрэтызму пры выяўленні абстрактных паняццяў і псіхалагічных станаў чалавека ў творах сярэднявечнай і новай беларускай літаратуры», доцент Г.Н. Ищенко рассказала о христианских мотивах в поэзии В. Короткевича, профессор З.П. Мельникова анализировала особенности романов И. Шамякина раннего постсталинизма. Доклады доцентов Т.В. Сенькевич, Е.Д. Приступы, Э.В. Чумакевич раскрыли особенности жанрово-стилевой парадигмы русской литературы конца XX века.

По сравнению с предыдущими конференциями не вышла на первый план проблематика, связанная с исследованиями концептосферы славянских языков.

Традиционно широко была представлена этнолингвокультурологическая парадигма в изучении славянских языков. Белорусская, русская, польская лексикология, фразеология, паремиология были предметом дискуссий на секции «Лингвокультурологические проблемы славянской лексикологии и фразеологии». Доцент Н.Н. Олехнович рассмотрел этнокультурный компонент в семантике фразем белорусско-украинско-польского приграничья, доцент М.И. Новик познакомила слушателей с материалами к словарю языка Нины Матяш, доцент Е.Г. Кивака рассмотрела художественный мир драматургии Станислава Выспяньского сквозь призму фразеологии, доцент С.А. Королевич сосредоточила свое внимание на функционировании переводных сентенций в паремиологическом запасе русского языка, аспирантка БГУ Е.Г. Панфилова размышляла об уровне соотносительности фразем разной грамматической структуры.

Как и ранее, активно обсуждались проблемы современной ономастики: С.Ф. Бут-Гусаим выступила с докладом «Антрапанімічная прастора рамана Вольгі Іпатавай «Залатая жрыца Ашвінаў», Н.Р. Якубук – с докладом «Адметныя рысы мікратапаніміі Іванаўшчыны», а Моника Фамелец (г. Быдгощ, Республика Польша) посвятила свое выступление урбанонимии Брестской области.

Руководитель секции по лингводидактике доцент Г.В. Писарук на итоговом пленарном заседании отметила соединение двух аспектов в работе их секции: теоретического и практического. Интерес вызвал актуальный доклад Г.В. Писарук «Стратегии, методы и приемы изучения «школьной» методики языка в вузе». В этом году впервые на нашей конференции появились доклады по методике преподавания русского языка как иностранного. Их представили преподаватели МГЛУ Е.З. Голуб и А.В. Рачковская.

В перспективе программный комитет, возможно, сформирует секции по изучению славянских языков в когнитивном аспекте и по проблемам преподавания русского языка как иностранного.

От имени оргкомитета хочется выразить признательность всем филологам, принявшим участие в работе конференции, и два года спустя пригласить вновь встретиться на гостеприимной Брестской земле. Адрес для электронной переписки: ruslingv@brsu.brest.by

Наталья Гурина

ЗВЕСТКІ АБ АЎТАРАХ

Бай А.А. – старшы выкладчык кафедры сацыяльна-медыцынскіх дысцыплін УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

Бірукевіч А.А. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт кафедры псіхалогіі развіцця УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

Богдан А.Р. – аспірант кафедры псіхалогіі развіцця УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

Бут-Гусаім С.Ф. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускага мовазнаўства УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

Валітава І.Я. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры псіхалогіі развіцця УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

Гурына Н.М. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры агульнага і рускага мовазнаўства УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

Іванюк Ю.Я. – выкладчык кафедры псіхалогіі развіцця УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

Кавалевіч М.С. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры педагогікі дзяцінства УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

Паварыч П.П. – аспірант трэцяга года навучэння кафедры літаратурна-мастацкай крытыкі Інстытута журналістыкі БДУ

Паўлаў І.В. – аспірант кафедры псіхалогіі развіцця УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

Пісарук Г.В. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры агульнага і рускага мовазнаўства УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

Плахотнік В.В. – доктар педагагічных навук, прафесар кафедры педагогікі Кіеўскага нацыянальнага ўніверсітэта імя Т. Шаўчэнкі

Пруткая Н.В. – дактарант, прафесар кафедры рускай мовы Кіеўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя М. Драгаманава

Разько П.М. – асістэнт кафедры змежных моў УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

Рамановіч П.С. – кандыдат гістарычных навук, дацэнт кафедры гісторыі Беларусі УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

Сацута І.У. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры гісторыі беларускай мовы і дыялекталогіі УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

Свістун Т.І. – аспірант кафедры мовазнаўства і тэорыі камунікацый УА «Мінскі дзяржаўны лінгвістычны ўніверсітэт»

Севярын С.М. – дэкан факультэта замежных моў УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна», дацэнт кафедры педагогікі, кандыдат педагагічных навук, дацэнт

Чарнова М.С. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры рускай і замежнай літаратуры Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова

Шматкова І.В. – аспірант кафедры псіхалогіі развіцця УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

Якуш А.І. – асістэнт кафедры педагогікі УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

Яніцкі М.І. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускага літаратуразнаўства УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»