

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**

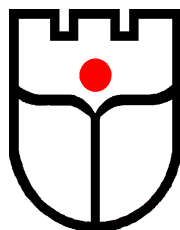
НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць два разы ў год

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

№ 1 / 2011

У адпаведнасці з загадам Вышэйшай атэстацыйнай
камісіі № 26 ад 02.02.2011 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 / 2011

According to the order of Supreme certification commission № 26
from February 02, 2011, 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

Сальнікова Е.Г. Прием комического несоответствия и его реализация в литературных пародиях С. Ликока.....	5
Сацута І.У. Прыслоўе ў старабеларускім перакладзе воінскай аповесці «Гісторыя аб Атыле»	11
Рагаўцоў В.І. Вербальныя сродкі стварэння камічнага ў п'есе «Сялянка» В. Дуніна-Марцінкевіча	21
Мітюкова Е.А. Экспликация модальных значений необходимости и намерения в латинском языке	27
Ма Лун Сопоставительный анализ ассоциативных полей «пища» и «食物» в русском и китайском языках.....	33
Коновод Л.М. Языковая игра в художественном пространстве немецкоязычной конкретной поэзии и в творчестве современных белорусских литераторов	39
Швед І.А. Сімволіка крыніцы ў беларускім песенным фальклоры	46
Гоўзіч І.М., Макарэвіч К.Т. Адзнакі медытатыўнасці ў творчасці Раісы Баравіковай і Ніны Мацяш	55
Сенкевіч В.І. Об истоках номинативности и началах функциональности	62
Ішчанка Г.М. Аповесць У. Караткевіча “Чазенія” ў кантэксце творчасці пісьменніка 60-ых гадоў XX ст.....	71

ПЕДАГОГІКА

Демчук Т.С. Критериально-диагностическое обеспечение процесса формирования готовности студентов к здоровьесоздающему образованию школьников	76
Старовойтова Д.А. Сущность и нормы педагогического проектирования.....	87
Северин С.Н. Границы «технологизации» образовательного процесса: методологический аспект	100

ПСІХАЛОГІЯ

Вержибок Г.В. Изучение идентичности как базового основания гендерной культуры: методики и результаты (на примере студенческой молодежи)	108
Былинская Н.В. Одаренный ученик: оценка результативности психопросвещения педагогов-филологов	115
Горбатенко В.В. Влияние восприятия музыки разных жанров на развитие рефлексивности и эмпатийности студентов-психологов.....	122
Медведская Е.И. Особенности когнитивной модели личности ученика в сознании будущих и начинающих педагогов	129
Громова И.А. Системный подход как методологическое основание для изучения семьи	136
Олифинович Н.И., Ермолович О.Ю. Представления будущих врачей о психологической помощи.....	143
Малейчук Г.И. Особенности феноменологического подхода к оценке психического здоровья.....	150
Лагонда Г.В. Методологические основания экспектационной теории брачных отношений.....	158
Окулич Н.А. Категория «другой» в контексте проблемы идентичности: теоретический анализ философского и психологического подходов	167

ПАДЗЕІ, ДАТЫ, ЮБІЛЕІ

Сегянюк Г.В. Каб не згінула матчына мова.....	174
Звесткі аб аўтарах	178

INDEX

PHILOLOGY

Salnikova Y.G. The method of comic discrepancy and its realization in S. Leacock's literary parodies	5
Satsuta I.V. Adverb in the Old Belarusian translation of «The History of Athil»	11
Rogovtsov V.I. Verbal Means of Creating a Comic Effect in the Play «The Peasant Woman» by V. Dunin-Martsinkevich	21
Mitjukova E.A. Demonstration of modal meanings of necessary and intentions in Latin language	27
Ma Lun. Comparative analysis of associative fields «food» and «食物» in Russian and Chinese languages	33
Konovod L.M. Language game in the artistic space of the German concrete poetry and in the works of modern Belarusian writers	39
Shved. I.A. The Symbolism of the Image of Source in Byelorussian Song Folklore.....	46
Govzich I.M., Makarevich K.T. Signs of Meditativeness in Creative Works by Raisa Borovikova and Nina Matyash	55
Senkevich V.I. On the origin of nominativity and beginnings of functionality	62
Ishchanka H.M. The novel of V.Karatkevich «Chazenia» in the context of the works of the writer during 60s of the XX century.....	71

PEDAGOGY

Demchuk T.S. Criterial-diagnostic Provision of the Process of Students' Readiness Formation to Health Saving Education of Schoolchildren	76
Staravoitava D.A. The essence and norms of pedagogical projecting.....	87
Severin S.N. The borders of «technologisation» of the educational process: methodological process	100

PHYLOSOPHY

Verzhybok H.V. Identity studying a base bottom of gender culture: methods and results (by the example of the student youth)	108
Bylinskaya N.V. The Presented Pupil: The Estimation of Productivity of Psychoeducation of Teachers-Philologists	115
Gorbatenko V. Influence of perception of music of different genres on development of empathy and reflexivity of students-psychologists	122
Medvedskaya E.I. Features of the organisation of knowledge of the person of the pupil in consciousness of the future and beginning teachers	129
Hromova I.A. The system approach as the methodological basis for family research	136
Olifirovich N.I., Ermolovich O.J. Representations of the future doctors about the psychological help	143
Maleychuk G.I. Features of phenomenological approach to the estimation of mental health	150
Lagonda G.V. The methodological basis of expectational theory of matrimonial relations.....	158
Okulich N.A. The category of «the Other» in the context of the identity problem: a theoretical analysis of philosophical and psychological approaches	167

EVENTS, DATES, JUBILEES

Sehyanyuk H.V. To disappear mother's language.....	174
Information about the authors	178

УДК 81'38 + 82-7 (811.111)

Е.Г. Сальникова

ПРИЕМ КОМИЧЕСКОГО НЕСООТВЕТСТВИЯ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ПАРОДИЯХ С. ЛИКОКА

В статье рассматриваются стилистические особенности литературных пародий С. Ликока. В пародии как двуплановом произведении большую роль играет прием несоответствия, использующийся для создания комического эффекта на сюжетном, образном и языковом уровнях произведения. Автор статьи анализирует такие языковые средства реализации приема комического несоответствия, как гипербола, каламбур, сравнение и др. Особое внимание уделяется алогизму, характерному для творческой манеры писателя.

Приемы комического представляют собой объект исследования эстетики, литературоведения и лингвистики. Это обстоятельство связано с тем, что указанные категории могут быть связаны с сюжетом произведения, особенностями явлений и образов, могут порождаться поведением и действиями героев, комизм могут создавать одежда героя и детали обычных предметов; в то же время приемы комического формируются в непосредственной связи с языковыми средствами.

До настоящего времени в филологической и эстетической литературе чаще всего включают в один ряд средства и приемы комического; лишь иногда эти понятия рассматриваются как равноправные и пересекающиеся. Например, польский филолог Б. Дземидок выделяет пять приемов создания комического: видоизменение и деформация явлений; неожиданные эффекты; несоответствие в отношениях между явлениями; мнимое объединение абсолютно разнородных явлений; создание явлений, которые по существу или по видимости отклоняются от логической нормы. Говоря о чисто комических приемах, автор исключает средства комического, считая их темой отдельного исследования [1, с. 66–68].

Разграничивая данные понятия, следует отметить, что прием носит общий характер, тогда как средство является конкретным воплощением того или иного приема. Одно и то же средство может служить элементом нескольких приемов.

Одним из основных приемов комического является связь совершенно противоположных, разнородных явлений, которая наблюдается в сатирических и юмористических произведениях. Наиболее часто встречается несоответствие формы содержанию, торжественности авторской речи сущности события, что в художественном произведении всегда создает комический эффект.

В данной статье мы попытаемся проанализировать средства реализации приема комического несоответствия в литературных пародиях С. Ликока.

Под **пародией** в литературоведении традиционно понимается литературное произведение, которое представляет собой насмешливое, искаженное или гиперболизированное подражание какому-либо уже существующему произведению серьезного жанра, его отдельным частям, подражание стилю автора произведения или литературного направления, при этом внешняя форма произведения сохраняется, а изменяется содержание. Обычно пародия строится на нарочитом несоответствии стилистических и тематических планов художественной формы.

Важнейшим условием существования жанра литературной пародии является интертекстуальная зависимость от объекта пародирования, поскольку за ее первым пла-

ном (собственно пародией) всегда существует скрытый второй план (объект). Второй план выстраивается в сознании читателей с разной степенью полноты – в зависимости от степени эрудиции и уровня иронико-юмористической интуиции.

Двуплановая природа пародии как неперемное условие существования этого жанра впервые была исследована Ю.Н. Тыняновым: «Пародия существует постольку, поскольку сквозь произведение просвечивает второй план, пародируемый; чем уже, определеннее, ограниченнее этот второй план, чем более все детали произведения носят двойной оттенок, воспринимаются под двойным углом, тем сильнее пародийность» [3, с. 212].

Одним из авторов, в творчестве которого значительное место уделялось пародии, был Стивен Ликок (1869–1944). Остроумный рассказчик, замечательный мастер комических ситуаций и характеров, он завоевал широкую популярность не только у себя на родине, в Канаде, но и в других англоязычных странах. Мы обратимся к четырем пародиям С. Ликока, впервые опубликованным среди других рассказов под заголовком «Романы шиворот-навыворот» («Nonsense Novels») в 1911 году. В этих произведениях, заглавия или подзаголовки которых свидетельствуют о пародируемых литературных жанрах, С. Ликок воспроизводит все неперемные атрибуты детектива, рыцарского и сентиментального романов, морского рассказа и доводит их подчас до абсурда.

Такое прямое указание на объект в сильной позиции является свидетельством ярко выраженной поливалентности пародийного текста. Несоответствие между первым и вторым планами пародии и создает комический эффект, причем прием несоответствия может реализовываться на сюжетном, образном и языковом уровнях произведения. Например, в композиционную структуру текста автор вводит совершенно неожиданную деталь или ситуацию, которые находятся в очевидном противоречии с традиционными представлениями о развитии сюжета в данном литературном жанре.

Вот как выглядит кульминационный момент в пародии на рыцарский роман «Гвидо Гашпиль Гентский» («Guido the Gimlet of Ghent: A Romance of Chivalry»). Гвидо и Изольда, полюбившие друг друга заочно (по «имени, начертанном углем на заборе», и по щиту, «висевшему на веревке для сушки белья») и хранившие портреты друг друга, наконец-то встретились: «For a moment the lovers looked into each other's faces. Then with their countenances distraught with agony they fell swooning in different directions. There had been a mistake! Guido was not Guido, and Isolde was not Isolde. They were wrong about the miniatures. Each of them was a picture of somebody else».

Не менее характерен эпилог рассказа «Гувернантка Гертруда, или Сердце семнадцатилетней» («Gertrude the Governess: or, Simple Seventeen»), пародирующего популярные в то время сентиментальные романы: «Gertrude and Ronald were wed. Their happiness was complete. Need we say more? Yes, only this. The Earl was killed in the hunting-field a few days after. The Countess was struck by lightning. The two children fell down a well. Thus the happiness of Gertrude and Ronald was complete». Переиначивая пресловутый «счастливый конец», автор обнажает внутреннюю неправдоподобность банальных шаблонов и схем построения сюжета.

В произведении «Затерянный среди зыбей, или Кораблекрушение в океане» («Soaked in Seaweed: or, Upset in the Ocean»), имеющем подзаголовок «старинный морской рассказ», встречается следующее описание сражения матросов корабля «Покоритель пучин» с пиратами: «Then the fight began. It lasted two hours – with fifteen minutes off for lunch. It was awful. The men grappled with one another, kicked one another from behind, slapped one another across the face, and in many cases completely lost their temper and tried to bite one another». Именно в этом рассказе атмосфера, характерная для произведений о сильных духом мужчинах, очень часто разбавляется неуместными деталями: «I went forward to the men's quarters – a plain room in the front of the ship, with only a rough

carpet on the floor, a few simple arm-chairs, writing-desks, spittoons of a plain pattern, and small brass beds with blue-and-green screens. It was Sunday morning, and the men were mostly sitting about in their dressing-gowns».

Следует отметить и несоответствие между проблемой и усилиями, предпринимаемыми для ее решения, в детективном рассказе С. Ликока. Так, многозначительность деталей, характерная для данного жанра, воспринимается в пародии «Помешавшийся на тайне, или Дефективный детектив» («Maddened by Mystery: or, The Defective Detective») как нелепость, ибо всем, кроме «великого сыщика», с самого начала очевидно, что пропавший и разыскиваемый принц Вюртембергский не человек, а собака: «He read the second telegram. «The Prince of Wurttemberg is easily recognised by his deep bark». And then the third. «The Prince of Wurttemberg can be recognised by a patch of white hair across the centre of his back». The two men looked at one another. The mystery was maddening, impenetrable». Прием несоответствия используется автором и при создании образов персонажей. В том же рассказе при помощи иронии С. Ликок характеризует противоречие между истинным лицом персонажа и приписываемой ему ролью: «With the Great Detective to think was to act, and to act was to think. Frequently he could do both together».

В противоречие с типичным описанием отважного, сдержанного героя вступает и самохарактеристика рассказчика в пародии «Затерянный среди зыбей»: «I was a tall, handsome young fellow, squarely and powerfully built, bronzed by the sun and the moon (and even copper-coloured in spots from the effect of the stars), and with a face in which honesty, intelligence, and exceptional brain power were combined with Christianity, simplicity, and modesty».

Прием комического несоответствия реализуется автором даже на фонетическом уровне. В рассказе «Гувернантка Гертруда, или Сердце семнадцатилетней» С. Ликок типизирует характерную для многих аристократических фамилий Англии особенность – несоответствие между фактическим произношением и произношением, вытекающим из написания. Название замка *Knotacentinum Towers* предлагается автором произносить как *Nosham Taws*, высмеивая сложность английской орфографии и несоответствие произношения с написанием английских антропонимов. «But it is not necessary to pronounce either of these names in reading them», – отмечает писатель.

Прием неожиданности, недоразумения, несоответствия связан не только с сюжетом, ситуацией и характерами, но и с языковыми средствами создания комического эффекта. Этой цели могут служить фигуры речи, встречающиеся в юмористических и сатирических произведениях (каламбур, ирония, гипербола, сравнение), а также алогизмы, весьма характерные для стиля С. Ликока.

Перечислим некоторые языковые средства, используемые автором:

1. Каламбур. В тексте пародии «Помешавшийся на тайне» главный герой получает телеграмму, в которой было сказано: «The Prince of Wurttemberg has a long, **wet snout**, broad ears, very long body, and short hind legs». Лексема *snout* в английском языке имеет два значения: «морда» и «пренебр. нос». Из контекста явно следует употребление слова в денотативном значении (т.е. морда собаки), однако сыщик воспринимает лишь второе, коннотативное значение и даже находит ему объяснение: «Addicted obviously to drinking». Этот полисемант не имеет соответствия в русском языке, и переводчик подбирает русское выражение, сохраняющее соответствующее окказиональное значение: *длинная голова, отвислые губы*.

В пародии «Гувернантка Гертруда, или Сердце семнадцатилетней» встречается каламбур, который теряется при переводе на русский язык: «Even the **dumb** creatures seemed to admire her in their own **dumb** way. The **dumb** rooks settled on her shoulder and every **dumb** dog around the place followed her». В данном случае актуализатором комизма является одновременная реализация в контексте двух значений многозначного слова

dumb (немой и глупый). Вот еще один пример каламбура из того же рассказа, в котором реализуются прямое и метафорическое значения многозначной лексемы *fibre*: «Simple words, and yet they thrilled every **fibre** in the girl's costume».

2. Гипербола. Гипербола как прием и как средство чрезвычайно характерна для жанра пародии. Например, в рассказе «Гувернантка Гертруда, или Сердце семнадцатилетней» С. Ликок подшучивает над привязанностью англичан ко всему старинному и традиционному. В очертаниях поместья лорда Ноша, являющегося «типичным образцом английской архитектуры», прослеживается и башня норманского замка, и постройки времен Ланкастеров и Плантагенетов. Заросли малины и герани были посажены еще крестоносцами, а аллея проложена Генрихом VII.

Здесь же при помощи градации и гиперболы автор представляет картину всеобщей любви к главной героине: «Even the servants loved her. The head gardener would bring a bouquet of beautiful roses to her room before she was up, the second gardener a bunch of early cauliflowers, the third a spray of late asparagus, and even the tenth and eleventh a sprig of mangel-wurzel of an armful of hay». Начиная с шаблонного букета роз, С. Ликок доводит описание до абсурдной охапки сена.

В пародии на детективный рассказ способности «великого сыщика» представлены не иначе как сверхъестественные, ведь дело, за которое он берется, описано следующим образом: «The police are so completely baffled with it», – said the secretary, – «that they are lying collapsed in heaps; many of them have committed suicide».

«And I suppose», – said the detective, – «that it involves names which you would scarcely dare to breathe, at least without first using some kind of atomiser or throat-gargle». «Exactly».

3. Градация. Данная стилистическая фигура не является типичным средством выражения комического эффекта, однако С. Ликок строит ее таким образом, что последовательное нагнетание эмоциональной значимости образов имеет парадоксальный финал: «Isolde would wander forth from the castle at earliest morn, with the name of Guido on her lips. She told his name to the trees. She whispered it to the flowers. She breathed it to the birds. Quite a lot of them knew it».

4. Сравнение. В пародии «Гвидо Гашпиль Гентский» для описания главной героини С. Ликок использует окказиональные алогичные сравнения, которые характеризуются неординарным сопоставлением реалий окружающего мира: «Willowy and slender in form, she was as graceful as a meridian of longitude. Her body seemed almost too frail for motion. On her head she bore a sugar-loaf hat shaped like an extinguisher». При помощи алогичного сравнения автор пародирует стиль рыцарского романа с обилием сравнений и эпитетов, подчеркивающих достоинства героев. Подобная картина снижает представление о прекрасной даме сердца до уровня трагедии.

В пародии на сентиментальный роман «Гувернантка Гертруда» при помощи тавтологии и паронимии автор выстраивает сравнения, которые высмеивают перенасыщенность подобного рода произведений стилистическими фигурами, служащими лишь для украшения текста: «As they passed Gertrude raised her head and directed towards the young nobleman two eyes so eye-like in their expression as to be absolutely circular, while Lord Ronald directed towards the occupant of the dogcart a gaze so gaze-like that nothing but a gazelle, or a gas-pipe, could have emulated its intensity».

5. Преднамеренное смешение лексики из различных тематических пластов и стилистических регистров. Так, капитан Трюм сурово, как и подобает моряку, отдает команды перед отплытием судна («Затерянный среди зыбей»). И далее, вместо ожидаемого грозного окрика, следует обращение, уместное разве что в устах классной дамы: «Now, then, don't over-exert yourselves, gentlemen. Remember, please, that we have plenty of time. Keep out of the sun as much as you can».

В этом «старинном морском рассказе» автор обыгрывает перенасыщенность такого рода произведений специальной терминологией (*бушприт, шпигаты, гафель*), призванной создавать колорит, и высмеивает ее бессмысленность для читателя. Например, капитан Трюм выходит из *нактоуза* (ящик для судового компаса) и протягивает руку главному герою через *гакаборт* (верхняя часть кормовой оконечности судна). Чтобы толкнуть читателя на возможное несоответствие значения морского термина и ситуации его употребления, С. Ликок использует и более привычную морскую лексику в неожиданном контексте: «Men were busy nailing up the masts, and pouring hot tar down the companion-way». В этой же пародии комический эффект создается при помощи выстраивания ряда синтаксически однородных, но тематически разноплановых слов: «I know no finer sight, for those who have never seen it, than the English Channel. ... Chinese junks rush to and fro. Warships, motor yachts, icebergs, and lumber rafts are everywhere».

В следующем примере из рассказа «Гувернантка Гертруда, или Сердце семнадцатилетней» не наблюдается резкого тематического или стилистического несоответствия между значениями используемой лексики, однако актуализатором комического эффекта в данном случае становится контекст, когда граф в ряду привычных мест времяпрепровождения аристократии упоминает общественный транспорт: «Where had he seen those lineaments? Where was it? At the races, or the theatre, **on a bus** – no».

б. Алогизм. Алогизмы в художественном произведении возникают в результате нарушения узуальной сопоставимости слов, которые своим лексическим значением отражают связи, не существующие в действительности. Эту стилистическую фигуру можно считать характерной чертой творческой манеры С. Ликока вообще и его литературных пародий в частности. Умышленно нарушая логические связи в тексте, писатель подчеркивает внутреннюю комическую противоречивость ситуации.

Алогизм в текстах писателя реализуется через несоответствие синтаксического и смыслового движения речи: «The island became my home. There I eked out a miserable existence, feeding on sand and gravel and dressing myself in cactus plants. Years passed. Eating sand and mud slowly undermined my robust constitution. I fell ill. I died. I buried myself. Would that others who write sea stories would do as much». («Затерянный среди зыбей»).

Как и вышеупомянутые фигуры речи, алогизм используется для высмеивания типичных черт того или иного жанра, как, например, напыщенности рыцарского романа: «He placed himself under a vow that he would eat nothing, save only food, and drink nothing, save only liquor, till such season as he should have performed his feat». («Гвидо Гашпиль Гентский»). Однако в некоторых случаях нелепость, абсурдность положения может быть замечена только внимательным читателем: «...while about her waist a stomacher of point lace ended in the ruffled **farthingale** at her throat». («Гвидо Гашпиль Гентский»). *Farthingale* (кринолин) – это широкая юбка на тонких стальных обручах.

В этой же пародии встречается алогизм, в котором автор сопоставляет моменты, не заключающие в себе ничего общего: «At times in her presence he would fall, especially after dinner, into a fit of profound **subtraction**». Лексема *subtraction* (вычитание) не имеет никакого отношения к данной ситуации, подчеркивает нарочитость, пафосность чувств героев. В этом же произведении встречается двухкомпонентный алогизм: «After he had left, Gertrude had found her aunt in a **syncope** from which she passed into an **apostrophe** and never recovered». Уместный медицинский термин *syncope* (обморок) сменяется лингвистическим термином *apostrophe* (значок в виде запятой над строкой, заменяющий опущенную гласную).

Таким образом, нарушая семантическую, лексическую, и композиционную логичность и последовательность художественного текста, С. Ликок доводит до абсурда нарочитость некоторых литературных приемов. Вышеуказанные средства выражения приема комического несоответствия служат для создания комического об-

раза пародіруемого произведения, что является основной художественной задачей литературной пародии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дземидок, Б. О комическом (Перевод с польского) / Б. Дземидок. – М. : Прогресс, 1974. – 223 с.
2. Ликок, С. Юмор, как я его понимаю : Юмористические рассказы / С. Ликок. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 512 с.
3. Leacock, S. Nonsense Novels / S. Leacock // Nonsense Novels by Stephen Leacock. Search, Read, Study, Discuss [Electronic resource]. – 2008. Mode of access : <http://www.online-literature.com/stephen-leacock/nonsense-novels.html>. – Date of access : 19.05.2010.
4. Тынянов, Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино / Ю.Н. Тынянов. – М. : Наука, 1977. – 599 с.

Salnikova Y.G. The method of comic discrepancy and its realization in S. Leacock's literary parodies

Stylistic features of S. Leacock's literary parodies are regarded in the article. The author of the article states that the method of discrepancy used for creating comic effect on the level of composition, imagery and language plays a great part in the parody as a two-leveled work of art. Such language means of realizing the method of discrepancy as hyperbole, pun, simile and so on are under analysis in the article. The main attention is paid to alogism, which is typical of the writer's style.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 7.10.2010

УДК 811.161.3

І. У. Сацута

ПРЫСЛОЎЕ Ў СТАРАБЕЛАРУСКІМ ПЕРАКЛАДЗЕ ВОІНСКАЙ АПОВЕСЦІ «ГІСТОРЫЯ АБ АТЫЛЕ»

У артыкуле даследуюцца асноўныя семантычныя групы прыслоўяў, зафіксаваных у старабеларускім рукапісным перакладзе аповесці «Гісторыя аб Атыле», аналізуюцца асаблівасці ўтварэння прыслоўяў у помніку. Паводле паходжання асноўную групу складаюць прыслоўі, характэрныя агульнаславянскай і агульнаўсходнеславянскай мовам. Даволі шырока прадстаўлены таксама паланізмы і іх беларускія варыянты ў адпаведным фанетычным і граматычным афармленні.

Граматычная катэгорыя прыслоўяў надзвычай старажытная. Ужо ў пачатковы перыяд гістарычнага развіцця ўсходніх славян прыслоўі складалі самастойную часціну мовы, вылучаліся з астатніх часцін мовы сваімі марфалагічнымі адзнакамі і сінтаксічнымі функцыямі. Асноўнымі марфалагічнымі прыметамі прыслоўяў былі адсутнасць форм скланення і спражэння і словаўтваральная суадноснасць з усімі знамянальнымі часцінамі мовы. Напэўна, у той далёкі ад нас час марфалагічная будова некаторых прыслоўяў была больш выразнай, бо тады маглі яшчэ існаваць і тыя зменныя словы, на базе якіх утварыліся гэтыя прыслоўі. Важнай марфалагічнай адзнакай прыслоўяў з'яўлялася наяўнасць формамянэння, якое ўласціва вялікай колькасці адпрыметнікавых прыслоўяў. Самай тыповай сінтаксічнай рысай прыслоўяў было ўжыванне іх у ролі акалічнасцей. Акрамя таго, прыслоўі ў сказе маглі выступаць у функцыі азначэння, калі адносіліся да назоўніка, і іменнай часткай састаўнога выказніка. Калі прыслоўе выконвала функцыю выказніка ў безасабовым сказе, яно пераходзіла ў разрад безасабова-прэдыкатыўных слоў. Пры ўмове субстантывацыі прыслоўі маглі быць у сказе дзейнікам або дапаўненнем.

Старабеларуская літаратурная мова XIV–XVII стст. захоўвала асноўную масу прыслоўяў, якія характэрны былі агульнаўсходнеславянскай мове. Дадзены граматычны разрад слоў прадаўжаў развіццё на беларускай глебе ў напрамку замацавання прыслоўяў як самастойнай часціны мовы, што выразна прасочваецца пры аналізе старабеларускага перакладу «Гісторыі аб Атыле».

Воінская аповесць «Исторыя о Атыли короли угорьскомъ» 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].

Па значэнні прыслоўі старабеларускай мовы падзяляліся на акалічнасныя, якасныя і якасна-акалічнасныя.

Да акалічнасных адносіліся прыслоўі са значэннем месца, часу, прычыны і мэты.

У адпаведнасці з прыватнымі значэннямі прыслоўі часу ў старабеларускім перакладзе «Гісторыі аб Атыле» можна падзяліць на наступныя падгрупы:

1. Прыслоўі, якія паказваюць, калі адбываецца дзеянне або як доўга яно працягваецца: *тогда в то^а часть в Панънонъи ... ме^акали ро^аные народы [1, с. 107]; то есть в то^а краю которъ^а теперь ѿго^аскимъ зове^амо [1, с. 107]; коли ему^а его лю^а да^а справу [1, с. 107]; Наза^атрэе ѿгро^аве ... будучы спрацованы ш^апочыну^али [1, с. 109]; Потомъ ... всю дольнюю ѿго^аскую землю ... подъ свою моц^а подъбили [1,*

с. 113]; часо спра^ного ге^тмана повн^оости досы^т чынечы [1, с. 117]; што де Атыли прибывало и силы и богатествъ [1, с. 127]; с которы вже бы^л давно великую во^ну зача^л [1, с. 131]; не вжо зара^д м^ужность твоя и панство твое з р^у твоихъ штьде^т [1, с. 135]; п^уты^н молъчавшы до^го, а пото^м ... ш^тказа^л королю [1, с. 135]; не за^жды л^ѣпшы^м звы^ло зы^ливо быти [1, с. 151]; вчора проти^л ты^л грубы^м люде^м ... указалэсь [1, с. 153]; што былъ вжо давно ўмысли^л [1, с. 181]; то пры^ло з ро^зного, а нигды не ш^накого повоже^на [1, с. 185].

2. Прыслоўі, якія паказваюць на час, з якога пачынаецца дзеянне: ш^т поранку ... битва са точыла [1, с. 111]; Которые еще спочатку ўгро^м завжды неприятелни бывали [1, с. 131]; то^т зда^на зобра^шы великие бога^тства ... ўчыни^л бы^л дванадцат^ь би^купо^с тое жъ сэк^тты вы^навцовъ [1, с. 195]; ўгрове с тата^ское зе^нли знову^л выше^шы повторе зе^нлю ўго^скую были пост^ѣли [1, с. 209].

3. Прыслоўі, якія паказваюць на час, да якога працягваецца дзеянне: а^ж до вчора битва са точыла [1, с. 111]; волное би^твы иска^л которую ўмыслне ш^твлоча^л ажъ к^у вечеру [1, с. 145].

Прыслоўі месца ў адпаведнасці з канкрэтнымі значэннямі таксама можна падзяліць на падгрупы:

1. Прыслоўі, якія паказваюць на месца, дзе адбываецца дзеянне (працэс): недалеко было м^ѣсто которое звано Потэ^цыяна [1, с. 107]; Та^м ... еха^л до него Дэтрыкъ [1, с. 107]; цэлую^л ночь были с^ѣкли а забивали и все гдѣ^л могли мечо^м трапили [1, с. 107]; Але ўгрове гдѣ^л о^но наперли всюду великую поражку чынили [1, с. 115]; ш чо^м ниже повѣмъ шире^с [1, с. 121]; Ты^х исторыкове не згожаю^т са хто би^твы выгра^л [1, с. 149]; ма^рдые бо^же мимо вси н^шые лю^дские речы за^жды ва^не^шые быти розумѣемъ [1, с. 165]; вси пола вколо повоева^л [1, с. 189]; всюду по швозе слыхатъ было шамре^не и нарека^не [1, с. 189].

2. Прыслоўі, якія паказваюць на напрамак дзеяння (руху): стреляючы здалека на неприятела ро^зною бронею мешали и^н гүфъцы [1, с. 115]; которые са были ш^тўсюль до него зо^нли [1, с. 119]; ш^т на то^м м^ѣст^цу ш^ткуль его приведено шбралъ собѣ ме^нканье [1, с. 135]; ш^тсю не можемъ иначе^с вы^тти [1, с. 141]; ўмыслили ... наза^д ўходи^ти [1, с. 141]; спереду на^л неприятел^а налегае^т [1, с. 141]; Атыла нешто жо^неро^с на продъ^л высла^шы ... волное би^твы иска^л [1, с. 145]; з далека велми робн-ли неприятела коне^н и люде^н много ра^н [1, с. 147]; могли з ўгры з бли^зка чынить в^ру м^ѣми [1, с. 147]; казал са е^с до дому^л вернутъ [1, с. 163]; бли^зко по^л м^ір заеха^л [1, с. 189]; во^бско свое вже далеко ш^т влоско^с зе^нли б^уд^учое ... назадъ верну^л [1, с. 203].

3. Прыслоўі, якія паказваюць на пэўную мяжу дзеяння (руху): преследовати ўмысли^л еси поты поки его ласка мнѣ дае^т [1, с. 135]; Товѣ дотуль тое мо^жности зе^нское ўжывати допустит^и, поки ем^у буде^т са здало [1, с. 135]; дотуль его ўжывати будешъ, докуль Бо^г ... товѣ назначы^л [1, с. 437].

Прыслоўі прычыны і мэты паказваюць, па якой прычыне або на якой падставе адбываецца дзеянне, для чаго, з якой мэтай. Адзначым, што мэтавае значэнне прыслоўяў звычайна суправаджаецца пабочнымі значэннямі спосабу дзеяння або прычыны: Абы того часу ... ма^не ... не травн^л [1, с. 123]; Атыла нешто жо^неро^с на продъ^л высла^шы ... волное би^твы иска^л которую ўмыслне ш^твлоча^л ажъ к^у вечеру [1, с. 145].

Якасныя прыслоўі характарызуюць дзеянне з боку якасці і адносяцца часцей за ўсё да дзеяслова, разам з тым яны могуць характарызаваць і прымету, выражаную

приметнікам ці прыслоўем. Гэта лексічна найбольш багатая група прыслоўяў прадстаўлена ў асноўным утварэннямі ад якасных прыметнікаў: *смѣле противко неприятелю шли и мужне са боронили* [1, с. 111]; *прѣко тако и перве^с чере^з Дуна^в ве^рнули са до своего шбозу* [1, с. 111]; *по чо^м лацино бы ко^мды^м шбачыти мо^г му^жство шбо^гга людю* [1, с. 111]; *Которого Атыла зо вси^м его во^сско^м латво поразит^и* [1, с. 125]; *и^ншые народы ... королю Атыли доброво^нне са по^али* [1, с. 125]; *до ни^х волне ходили* [1, с. 125]; *ласкаве и^х прынавшы великие дары и^н да^т* [1, с. 125]; *шное мѣ^то по неме^цкѣ названо Стра^нпѣкѣ* [1, с. 125]; *рады Атылевы добрѣ бы^т свѣдо^м* [1, с. 137]; *потреба абы то кождѣ^м з ва^с ъ себе пилне шважа^т* [1, с. 141]; *завжды то за рѣ^к лѣпшю и хоро^шшю почитано зацне а славне шмереть* [1, с. 141]; *Гүфъцѣ з обѣ^х сторо^д по ле^ккѣ поступовали* [1, с. 147]; *набытое рѣкою шавлею а му^жствомъ шхо^тне не боронили* [1, с. 151]; *не за^вжды лѣпшы^м звѣ^ло зы^ливо быти* [1, с. 151]; *радѣ свою таемне ш^намилъ* [1, с. 151]; *шста^тки во^сска нашего до^гою во^нною звѣ^леного неро^змы^лне на шцастѣ пѣсти^т* [1, с. 155]; *пры товѣ^х шпрымливѣ вѣ^рне и штатычным сэрцѣм бѣдѣ столъ* [1, с. 155]; *не та^к быте са ро^пѣне сторожы^м вѣ швита^жстве* [1, с. 171]; *шхвати^тшы его кре^ко за го^ло выбила емѣ шчы* [1, с. 173]; *не смѣ^т са на него ш^нне кинѣти* [1, с. 179]; *не лениве а хѣ^тливе шватали* [1, с. 183]; *все на^м поготовѣ бѣдетъ* [1, с. 183]; *пи^нне иглане^н в тоѣ* [1, с. 183]; *з рѣ^к шпросне а не^бале шпусти^та не бѣдете хотѣ^тли* [1, с. 183]; *не бѣде^н волѣли ничѣмне естѣ вѣ гнѣности* [1, с. 185]; *шквапливе на него натирали* [1, с. 189]; *проси^т его шпокорне* [1, с. 195]; *шмыслилъ еси бы^т шрокго са з на^м ш^ходитъ* [1, с. 199]; *подато^р римане на себе шложонѣ доброво^нне прынали* [1, с. 201].

Адпрыметнікавыя прыслоўі з якасным значэннем могуць мець формы ступеней параўнання. Простая форма вышэйшай ступені параўнання ўтвараецца пры дапамозе суфікса -*е*: *Дэтрыкѣ та^же зѣ своими не лениве^с собѣ почи^на^т* [1, с. 115]; *што далѣ^с ты^м бо^шше^с запала^т са хѣ^тю ро^зшыра^та па^нства своего* [1, с. 117]; *ш чо^м ниже^с повѣ^мъ ширѣ^с* [1, с. 121]; *до чо^м ты^м его латве^с намови^т* [1, с. 125]; *Почалъ собѣ во все^н над звыча^т недбале^с почи^нати* [1, с. 129]; *то было им шчштивѣ^с и шожыточне^с* [1, с. 189]; *которые са во^ззде^с на жо^не^нскю працѣ ни^жли на кѣкглѣ^нство шгодити могу^т* [1, с. 193].

Простая форма вышэйшай ступені параўнання прыслоўяў многа, добра прадстаўлена суплетывнымі ўтварэннямі: *Почалъ ... мно^жству людю своего бо^шше^с ни^жли прыстон^та шфати* [1, с. 129]; *трѣ^но ъ себе станови^ти што бы лепѣ^с* [1, с. 155].

Самым актыўным спосабам утварэння найвышэйшай ступені параўнання прыслоўяў, як і прыметнікаў, у старабеларускай мове было выкарыстанне прыстаўкі *най-*, якая далучалася да форм вышэйшай ступені. Радзей сустракаецца сцягнуты варыянт указанай прыстаўкі *на-*. Агульнаўсходнеславянскай мове такая прыстаўка не была ўласціва. Затое яна была характэрна для старапольскай мовы, якая і стала, верагодна, крыніцай яе для старабеларускай мовы, у тым ліку і для мовы беларускага перакладу «Гісторыі аб Атыле». Тут зафіксаваны толькі формы з прыстаўкай *на-*: *трѣ^ны свое, а наибольшѣ^с Кэвы ге^тмана з великою шкорботою шбычаемъ тата^нскимъ шогре^нли* [1, с. 111]; *где бы тѣ^х неприятель наибольшѣ^с налегалъ сами на^нбегали* [1, с. 111]; *ме^же собою розъбирали хто бы налепе^с тому шпроста^т* [1, с. 117]; *велики са клопотали готѣчы са до про^шлоѣ битвы тако налепе^с могли* [1, с. 139].

З аналітычных форм самымі прадуктыўнымі з’яўляюцца ўтварэнні са словам *велики*: *римано^в велики много поле^ло, шкромъ тро^ха которые штечы мо^гли* [1, с. 115]; *што бы што бы велики латво шчынити* [1, с. 133]; *по то^р шпрошло^в битве*

вельми да^твѣ могъ быти выкорене^н [1, с. 159]; *въ шбозе Атылево^н вельми т^рѣно было ш жы^нность* [1, с. 189]; *чыннн шт^ткн дивныѣ скач^ччы вельми х^нко н мнст^эне межы ме^нми* [1, с. 193]; *вельми лацно досыть шчыннн* [1, с. 195].

Радзей складаная форма найвышэйшай ступені параўнання прыслоўяў утвараецца з дапамогай слоў *борздо, далеко, досыть, над звычай, што, такъ*, прычым дапаможныя словы спалучаюцца не толькі з формамі нулявой, але і вышэйшай ступені: *так б^оздо скоро на поча^тк^у панова^на своего н^н вельми бы^л хотливѣ^н до всн^х р^ѣчѣ на в^он^у потре^нн^н* [1, с. 119]; *шмысли^л тогды што наб^озде^н шдары^т на шлове^нскую зе^нлю* [1, с. 119]; *Почалъ совѣ во все^н над звычай недбале^н почынатн* [1, с. 129]; *довѣдавшы са в^оско непрыятельское быть далеко б^ошее нн^нли перве^н мннма^н, поча^л того вельми жаловатн* [1, с. 131]; *р^ѣшылъса такъ наб^озде^н м^о зо всн^н своимъ в^оско^н к^у полю Катаал^нницкому* [1, с. 137]; *всн нншыѣ вашы м^нныѣ и чы^нкн ... досы^т м^нне доказалн* [1, с. 141].

У групе якасных прыслоўяў вылучаецца падгрупа колькасных прыслоўяў, якія абазначаюць колькасць дзеяння з адценнем узмацнення ці аслаблення, ступень інтэнсіўнасці дзеяння або яго мяжу, меру якасці той ці іншай прыметы: *гетмане подели^лшы са в^оско^н к^оды^н ча^нцю напоминачемъ а намовле^немъ, ча^нцю тэ^н непрытате^нскую нем^оно^т н троха люд^у льж^ччы, чыннн пнлность* [1, с. 111]; *по ч^о лацно бы к^оды^н шбачытн м^о м^нство шбо^нга люд^у такъ х^то много р^укою н м^нство^н а д^уж^от^ю тѣла могъ* [1, с. 111]; *Дэтры^л буд^учы в чоло з л^ук^у постреленъ ледво шш^о, с которе раны потомъ ледве жы^н шсталъ* [1, с. 115]; *рымн^но вельми много полѣло, шкромъ троха которыѣ штечы м^оли* [1, с. 115]; *заразо^н тэ^н то передъ себе вннма^не бер^учы* [1, с. 127]; *мннмалъ абы ме^ншого в^оска м^о мѣтъ досыть до шказа^на того* [1, с. 129]; *вельми шла^нн^ушы са шгр^о ... а^н до Афры^н штекъ* [1, с. 129]; *велцэ того прагне абы з ннмъ прышзнь прэмн^не взалъ* [1, с. 131]; *вѣр^у н людн его хвалечныѣ ... х^тоа троха ведатн не мѣ^н* [1, с. 135]; *Поча^л того вельми жаловатъ* [1, с. 137]; *если бымы шмыглнлн ... по малю^нк^у наза^н шходн^н* [1, с. 141]; *ледве его свон ратовалн* [1, с. 149]; *Непрытатель а^н ест^ь непомалу... звн^нле^н* [1, с. 155]; *шгрове ... повторе зе^нлю шг^оскую были постѣлн* [1, с. 209]; *Тотъ Хаба недо^нго в тата^нско^н землн буд^учы жывъ шме^н* [1, с. 209].

Якасна-акалічнасныя прыслоўі, спалучаючы значэнне якаснай характарыстыкі з акалічнаснымі значэннямі характару і спосабу дзеяння, складаюць прамежкавую групу паміж акалічнаснымі і якаснымі прыслоўямі. У залежнасці ад адцення лексічнага значэння ў разглядаемым помніку можна выдзеліць прыслоўі, якасная характарыстыка дзеяння ў якіх даецца шляхам параўнання ці прыпадабнення; яна можа сумяшчацца з указаннем на характар ці спосаб яго ўтварэння, на сумеснасць дзеяння: *Почалн заразо^н все^н то^н землн ... расказоватн* [1, с. 115]; *потка^не чыннлн з ннмн вр^у* [1, с. 115]; *небѣпечности ... которыѣ ємо збр^оно тагн^ччы мѣлн м^нны^н сэ^нцэмъ не перемоглн* [1, с. 141]; *посполите мов^н на домовы^н сметъ^н* [1, с. 141]; *если бымы шмыглнлн ... по малю^нк^у наза^н шходн^н* [1, с. 141]; *восподо^н зо мною з домо^н н^х выгналн есте* [1, с. 143]; *моглн з шгры з блн^нка чыннтъ вр^у мѣ^нмн* [1, с. 147]; *за^нразом тагн^л в дорогу наперве^н тэды до Штырын* [1, с. 187].

Па сваёй марфалагічнай структуры прыслоўі старабеларускай мовы ўяўляюць застылыя формы той ці іншай зменнай часціны мовы. Найбольш празрыстымі па свайму марфалагічнаму складу з'яўляюцца адыменныя прыслоўі, г. зн. прыслоўі, утвораныя ад асноў назоўнікаў, прыметнікаў або лічэбнікаў.

У разглядаемым помніку самымі пашыранымі з'яўляюцца ўтварэнні ад кароткіх прыметнікаў ніякага роду ў форме назоўна-вінавальнага склону адзіночнага ліку: *б'здо скоро на поча"кү панова"а своего и" велии бы хотливь" до вси"хъ р"вч"е на во"нү потре"ны" [1, с. 119]; вашого мү"ства и шабэль вже давно дознали [1, с. 143]; за"жды л"в"шы" звы"ло зы"лно быти [1, с. 151]; А просто" проси" и" [1, с. 153]; тры"но 8 себе станови"м што бы леп" [1, с. 155]; тунгрове сүть люди эвуронского народу недалеко от реки Моса в земли Левинско" далеко от тое дороги Атылевои лежачои [1, с. 161]; 8хвати"шы его кре"ко за го"ло выбила ему уши [1, с. 173]; в которо" чини" часто възм"в"кү [1, с. 181]; ла"но доказать будете могли [1, с. 183]; летель та" высоко, же его пото" жадэ" дозреть не мо" [1, с. 187]; в" шбозе Атылево" велии тры"но было в жы"ность [1, с. 189]; до"го стол" мыслечи [1, с. 191]; бл"ко по" мү" заеха" [1, с. 189]; 8мыслил" еси бы" срокго са з на"м" у"ходит" [1, с. 199].*

Не менш прадуктыўныя ўтварэнні прыслоўяў ад іменных прыметнікаў у форме меснага склону адзіночнага ліку: *см"лае проти"ко неприятелю ши и мужне са боро-нили [1, с. 111]; Абы того часу котор" м"бл" в" во"ны ма"не ... не трави" [1, с. 123]; до ни" волне ходили [1, с. 125]; та пе"не того тве"дити не см"ю [1, с. 129]; потреба абы то кожд" з ва" 8 себе пиане 8важа" [1, с. 141]; завжды то за р"в" л"пшүю и хоро"шүю почытано зацне а славне 8мереть [1, с. 141]; раду свою таемне в"на"мили" [1, с. 151]; та" далецэ шбачыти не мож" [1, с. 153]; та ... пры тов"в" спрыазниве в"рне и ста-тычным сэрецэм бүдү стол" [1, с. 155]; проси" его покорне [1, с. 195]; подато" рымане на себе вложон" доброволене прынали [1, с. 201].*

З кароткімі прыметнікамі жаночага роду суадносяцца прыслоўі, утвораныя ад формы вінавальнага склону адзіночнага ліку з прыстаўкай *по-* і без яе: *тою пора"кою людү своего Дэтры" и Матэрн" бүдүчы непомалу" засмүчоны [1, с. 109]; шное м"б"то по неме"кү названо Стра"пү"кг" [1, с. 125]; и" нешпа"рне" а непоготовү здыба" [1, с. 133]; гүф"цэ наши добре справившы и шб"варова"шы 8мыглили по малю"кү наза" 8ходи"м [1, с. 141]; Гүф"цэ з обү сторо" по ле"кү постүповали [1, с. 147]; би"вы зновү прагну"чы", жда" вт"гнень" [1, с. 153].*

Да прыслоўяў, суадносных з формамі роднага склону адзіночнага ліку кароткіх прыметнікаў мужчынскага і ніякага роду, адносяцца прыслоўі *здаалека*, *збли"ка*: *стреляючы здаалека на неприятела ро"ною броней мешали и" гүф"цы [1, с. 115]; з лүко" с которыми добрэ 8м"бли з далека велии ровили неприятела [1, с. 147]; могли з үгры з бли"ка чинить врю" м"б"ми [1, с. 147].*

Прыслоўе *велии* паходзіць ад творнага склону множнага ліку кароткіх асноў прыметнікаў на мяккі зычны: *рымане по"на"шы велии много ра" подали тыл" [1, с. 115]*. У старабеларускай пісьменнасці гэта прыслоўе ўжывалася надзвычай часта. У сучаснай беларускай мове яно спецыялізуецца ў функцыі прыпрыметнікавай і прыпрыслоўнай акалічнасці, а таксама можа спалучацца з дзеясловамі, пераважна з тымі, якія абазначаюць стан прадмета або асобы [2, с. 56].

Не зусім зразумела паходжанне зафіксаванага ў даследуемым перакладзе прыслоўя *ледво*, якое часта сустракаецца ў старабеларускіх помніках: *бүдүчы в чоло з лүкү прострелен" ледво 8шо" [1, с. 115]*. Па характары канчатка гэта форма нагадвае форму прыслоўяў, утвораных ад ускосных склonaў кароткіх прыметнікаў ніякага роду (параўн.: *ледво* – *латво*). Тут можна толькі спасылацца на тое, што ў агульнаўсходнеславянскай мове існавалі прыслоўі *л"б"ть* (у значэнні «*магчыма*»,

«ледзь») і *одъва* (у значэнні «ледзь», «злёжку»), якія па значэнні супадаюць з сучасным беларускім *ледзьве* [3, с. 269].

Многія прыслоўі прыметнікавага паходжання ўтвораны ад назоўнага або вінавальнага склонаў прастай формы вышэйшай і найвышэйшай ступені параўнання поўных якасных прыметнікаў мужчынскага і ніякага роду: *где бы тэ* непрытатель на большэ налегаль сами набежали* [1, с. 111]; *рыма^{те} неленивэ ш^т по шгро^т давали* [1, с. 111]; *хотэ^т далэ ш^т а своего досв^т чыти ... тагнули до Ту^тни м^тб^тт^тка* [1, с. 113]; *Первэ тогда ... шчинили шгро^т н^т а стра^тлив^т шкрык^т* [1, с. 113]; *ш не^т вышэ поведа^т* [1, с. 115]; *тамъ где набольше налегаль непрытатель ш^т по даваль* [1, с. 115]; *ш чо^т ниже пов^тмъ шырэ^т* [1, с. 119]; *велии са клопотали гот^тючы са до про^тлоэ битвы тако налеле^т могли* [1, с. 139]; *ла^твэ могъ быти выкорене^т* [1, с. 159].

Для прыслоўяў, утвораных ад назоўнікаў, характэрна зрашчэнне ў слова прыназоўнікава-склонавай формы: *Наза^ттрээ шгро^те ... буд^тчы спрацованы ш^т почынули* [1, с. 109]; *ш^т поранку а* до вечора битва са точыла* [1, с. 111]; *потка^те чынили з ними вр^т* [1, с. 115]; *Наза^ттрээ некотор^т его во^тска жо^тнер^т принесе^т ему м^тб^тч^т* [1, с. 119]; *заразо^т адного часу во^тною остерегли са* [1, с. 123]; *Атыла мало пере^т ты^т напосре^тку зе^тли фра^тц^ткое не дот^тнул^т* [1, с. 127]; *заразо^т тэ* то передъ себе внима^те бер^тчы* [1, с. 127]; *Почаль соб^т во все^т надзвычай недба^тле^т почынати* [1, с. 129]; *мнималъ абы ме^тшого во^тска мо^т м^тб^ттъ досытъ до шказа^та того* [1, с. 129]; *котрые еше с початку шгро^т зав^тды непрытате^тмы бывали* [1, с. 133]; *не вжо зара^т мужность твоя и панство твое з ру^т твоихъ штъ^тде^т* [1, с. 135]; *спереду на^т непрытате^т налегае^т* [1, с. 141]; *шмыслили ... наза^т шходи^т* [1, с. 141]; *Атыла нешто жо^тнер^т напредъ высла^тшы ... волное би^твы иска^т* [1, с. 145]; *з вами во^тпол^т и жы^т и шме^т* [1, с. 145]; *та са напередъ в непре^тпечностъ шдамъ* [1, с. 169].

Марфалагічная будова тут ясная, аднак іншы раз трэба звяртацца да этымалагічнага аналізу слова. Так, прыслоўе *подле: погрэ^тли и^т подле* [1, с. 113] узнікла ў выніку зліцця ў адно слова прыназоўніка *по* і склонавай формы ўстарэлага назоўніка *доль* у значэнні «даўжыня».

Некаторыя прыслоўі ўтвораны ад пэўных склонавых форм назоўнікаў: *гетмане подели^тшы са во^тско^т ко^тды^т ча^тю напомнимемъ а намовле^темъ, ча^тю тэ* непрытате^тск^тю нем^тно^т и тро^тха люд^т л^тж^тчы, чынили пилностъ* [1, с. 111]. *часомъ му^тного жо^тнера, часо^т спра^тного гэ^тмана пови^тости чынечы* [1, с. 117]; *Валамира бра^та твоего дома тепе^т мешкаючого зо^ттави^т* [1, с. 157].

Зафіксаваны таксама прыслоўі адлічэбнікавага паходжання: *шгро^те шмыслили первэ^т шмерети* [1, с. 113]; *што са ш^тна^т было стало* [1, с. 131]; *шгро^те ... повторе^т зе^тлю шго^тскую были пост^тли* [1, с. 209].

Большасць адзайменнікавых прыслоўяў старабеларускай мовы ўтворана афіксальным спосабам. Яны адносяцца да словаўтваральных мадэлей, якія ўжо ў старабеларускі перыяд страцілі сваю актыўнасць, а з пункту гледжання сучаснай мовы з’яўляюцца мёртвымі і непрадуктыўнымі. Такія прыслоўі складаюць групы з так званымі звязанымі асновамі. Марфемную структуру іх можна высветліць толькі пры этымалагічным аналізе, абшпіраючыся на факты гісторыі мовы ці на дыялекты матэрыял. Так, напрыклад, агульнаславянскае прыслоўе *ачь* (параўн. польск. *aczci*, чэшск. *ač*, в.- лужыцк. *hač*, ст.-сл. *a če*) – вынік зліцця злучніка *a* з займеннікавым каранёвым элементам *че* (*ч*) (інд.-е. **k^he*); у прыслоўі *тогда* выдзяляюцца займеннікавы каранёвы элемент *т-* і суфіксальная група *-(о)гд-ы*; прыслоўе *отсюль* утворана ад займеннікавай асновы *с-*, прыстаўкі *от-* і суфіксальнай групы *-ю-ль*;

прислоўе *теперь* узыходзіць да агульнаславянскай формы *топърво*, якая ўзнікла шляхам складання ўказальнага займенніка *то* і іменнага парадкавага лічэбніка ў форме назоўна-вінавальнага склону адзіночнага ліку ніякага роду, першапачатковы воблік прислоўя зацяжнілі міжскладовая асіміляцыя, змяненне моцнага рэдукаванага ў *е*, адпадзенне канцавога ненацісканага склада; агульнаславянскае прислоўе *коли* ўтворана шляхам спалучэння займеннай асновы і часціцы *ли*.

У групе адзайменнікавых прислоўяў даследаванага помніка адзначаюцца прислоўі з займеннікавымі каранёвымі элементамі *г-*, (*кг-*), *к-*, *с-*, *т-* і разнастайнымі прыстаўкамі, суфіксамі і суфіксальнымі групамі: *Кгды пере^а давными часы гү^ове положили с^а были шбозо^а надъ рекою Тисою* [1, с. 107]; *тогда в то^а часъ в Панънонънъи ме^акали ро^аные народы* [1, с. 107]; *то есть в то^а краю которъ^а теперь ѳго^аскимъ зове^амо* [1, с. 107]; *Та^а ех^а до него Дятрыкъ* [1, с. 107]; *цэлую ночь были сѣкли а забивали и все гдѣ^а могли мечо^а трапили* [1, с. 107]; *Зобравшы тэды вста^аки шного во^аска ѳдарыли на ни^а* [1, с. 111]; *которые с^а были ш^асую^а до него зо^али* [1, с. 119]; *ш^а на то^а мѣ^ацу ш^акүль его приведено шбралъ собѣ^а ме^аканье* [1, с. 135]; *верну^а с^а до Рымү ш^акүль коли его приведено до цесара за радою Плацидэн матки былъ прына^а в ла^акү* [1, с. 129]; *Которые еще с початкү ѳгром завжды непрыателми бывали* [1, с. 131]; *вѣрү и люди его хвалечные шпреследовати ѳмысли^а еси поты поки его ласка мнѣ^а дае^а* [1, с. 135]; *Тобѣ дотүль тое мо^аности зе^аское ѳживати допүсти^а, поки емү бүде^а с^а здало* [1, с. 137]; *ле^а дотүль его ѳживати бүдешъ докүль бо^а ... тобѣ назначы^а* [1, с. 137]; *ш^асю^а не можемъ иначе вѣ^ати* [1, с. 141]; *нигды пере^а с^а большыхъ мѣ^аства своего не шказа^а знак^а* [1, с. 143]; *если чого коли доказа^а, тогда то ѳчини^а* [1, с. 145]; *Тү^а исторыкове не згожаю^а с^а хто вн^авы выгра^а* [1, с. 149]; *Кгды н^а такъ розказа^а ѳчинити* [1, с. 153]; *кды^ате мѣ^ато взяли* [1, с. 165]; *Та^а тѣ^а часу набольшого неща^а а праве встатного крэсү богү дүшү дали* [1, с. 171].

Частка прислоўяў больш ясная па свайму марфалагічнаму складу. Яны ўтвораны ад склонавых форм указальных займеннікаў мужчынскага і ніякага роду з прыназоўнікам: *По томъ ... не за долъгнѣ ча^а всю долннүю ѳго^аскүю землю ... подъ свою мо^а подъбили* [1, с. 113]; *тое та^а великое па^аство ... крепче^ашее на пото^а было* [1, с. 117]; *словаки ... Матэновни пере^а ты^а на велико^а помочы были* [1, с. 119].

Займеннікі могуць выкарыстоўваюцца і пры ўтварэнні ступеней параўнання: *што далѣ ты^а бо^аше^а запала^а с^а хү^аю ро^ашыра^а па^аства своего* [1, с. 117]; *ѳмысли^а тогда што набо^азде^а ѳдары^а на сло^авскүю землю* [1, с. 119].

Утварэнне прислоўяў ад дзеясловаў не было прадуктыўным. Магчыма, дзеяслоўнага паходжанна зафіксаванае ў помніку прислоўе *мимо* (*ма^ардье бо^ае мимо вси н^ашые лю^аские речы за^ажды ва^ане^ашые быти розүмѣемъ* [1, с. 165]), утворанае пры дапамозе суфікса *-мо* ад той жа асновы, што і дзеяслоў *минуть* (параўн.: польск. *minąć*, чэшск. *minouti* – «праходзіць міма, паблізу»).

Паводле паходжанна асноўную групу складаюць прислоўі, якія былі характэрны агульнаславянскай і агульнаўсходнеславянскай мовам: *Если подамо непрыателю мѣсто, бе^а похивы, маетно^ати и горла вси^а на^а, в небезпечно^ать удамо* (параўн. польск. *Ysli podamy nieprzyiacielowi miasto, bez pochyby, máietności u górlá wszystkich nas, w niebezpieczność wdamy*) [1, с. 467]; *Бискуп^а, в котромъ споведаю ниже^а, ... та^а забитъ* (параўн. польск. *Biskup, o ktorым powiem niżej, ... táit zábit*) [1, с. 472]; *ле^а дотүль его ўживати бүдешъ* (параўн. польск. *lecz dotąd go używać będziesz*) [1, с. 480]; *трүдно^ати а небезпечно^ати ... есмо збр^ано тягну^ачи мели* (параўн.

польск. *trudności á niebezpieczności ... zbrojno ciagnąc mielismy*) [1, с. 483]; мў*ствомъ ухо*не боронили (параўн. польск. *męstwem ochotnie bronili*) [1, с. 491]; тру*дно ў себе становити (параўн. польск. *trudno w siebie stànowić*) [1, с. 494]; А такъ не маю*т са чого боати (параўн. польск. *A thák nie máią sie czego bać*) [1, с. 492]; же есмо еше цело zostали (параўн. польск. *żesmy ieszçte cáło zostáli*) [1, с. 496]; Походни гораючыя надъ м*бсто* часто и долго видано (параўн. польск. *Pohodnit goraiące nad miastem często u długo widziano*) [1, с. 497]; едь, где хоче*т, все тебе тако слўзе божому ... послушно будеть (параўн. польск. *iedź, gdzie chcesz*) [1, с. 523]; тае*не до ўго* ўте* (параўн. польск. *tàiemnie do węgier wcieli*) [1, с. 523]; бы* давно великую во*ну зач* (параўн. польск. *był dawno wielką wojnę wszczęł*) [1, с. 525]; Тў* исторыкове не згожаю*т са (параўн. польск. *Tu historykowie nie zgadzàią sie*) [1, с. 533].

Разам з тым, у даследуемым помніку даволі шырока прадстаўлены паланізмы і іх беларускія варыянты ў адпаведным фанетычным і граматычным афармленні, частка якіх у старабеларускай пісьменнасці паступова выціснула адпаведныя прыслоўі, якія бяруць пачатак у слоўнікавым складзе агульнаўсходнеславянскай мовы: Зобра*шы тэды уста*ки ўного во*ска, которые были ў* пора*ки zostали, ...ўдарыли на нї* в оно* долине Тарно* (параўн. польск. *Ztbrowszy tedy ostatki onego wojská, które były od porażri zostały, ... vderzyli ná nie w oney doline Tarnok*) [1, с. 460]; с которое раны потомъ ледве жь* усталъ (параўн. польск. *s ktorey rány potym ledwy żyw został*) [1, с. 463]; потка*е чынили з ними врў* (параўн. польск. *potkanie czynili z nimi w ręcz*) [1, с. 463]; тоє звита*ство не леда якъ пры*ло (параўн. польск. *to zwiecięstwo nie ledà iàko przyszło*) [1, с. 463]; жаде* не бы* хто бы са проти*кү и* швўры* (параўн. польск. *żaden nie był ktoby sie przeciwko nim oborzył*) [1, с. 465]; гэ*мана повї*ости досы*т чынечы (параўн. польск. *hethmàrà powinności dosyć czyniąc*) [1, с. 465]; лацне* бы са ўгро*т шпирати м* (параўн. польск. *lądnie by sie węgrom opierać mógł*) [1, с. 468]; ма*не ...пожы*кү не трави* (параўн. польск. *màrnie ...pożytku nie trawił*) [1, с. 469]; з розманты* св*та краини што день до него са з*дчали (параўн. польск. *z rozmaitych swiàtà kràin czo dzień do niego sie zyeżdżàli*) [1, с. 469]; вже лд*но вввесь захо*т слўца шаблею м* по* свою м* по*бить (параўн. польск. *iuz lądno wszythek zachod słońzà szàblą mógł pod swą moc podbić*) [1, с. 470]; для того* велцэ того прагне (параўн. польск. *dla tegoż wielce tego pràgnie*) [1, с. 470]; заразо*тэ* то передъ себе внима*е берўчы (параўн. польск. *zàràzet też to przedsię mniemànie biorąc*) [1, с. 473]; если бы са на то сполне не вгледали, мечо*т посполъ пост*ль (параўн. польск. *iesliby sie ná to sprołnie nie opàtrzyli, mieczem wespołek posiadł*) [1, с. 476]; про*не м*ль далє* шжыдати (параўн. польск. *prołno miał dàley omieszkawàć*) [1, с. 478]; Атыла ач*колкекъ са межы страхомъ и надеєю ро*мышлалъ, ро*важаючы сов*т частокро* (параўн. польск. *Atylà àczkolwiek sie miedzy stràchemy nàdzieią wahał, rozważàic sobie częstokroć*) [1, с. 481]; небе*пе*но в земли неприятельско* би*вү давать (параўн. польск. *niebezpieczno w ziemi nieprzyiacielskiej bitwę dawàć*) [1, с. 484]; потребы абы то ко*ды* з ва* ў себе пилне ўважа* (параўн. польск. *potrzebà àby tho kàždy z wa w siebie pilnie wważàł*) [1, с. 484]; ўмыслили ... по малю*кү наза* ўходи*т (параўн. польск. *wmyslili ... potàlucżki nàzad vchodzić*) [1, с. 484]; Завжды то за р*т л*пшўю и хоро*шўю почитано зацне* а славне ўмереть (параўн. польск. *Zàwždy tho zà rzecz lepszą u pieknieyszà poczythano zacnie à sławnie vmrzeć*) [1, с. 485]; а к томү тэ* з людми бол*т покою нижи во*не привыклыми чынити мае*т (параўн. польск. *á khtemu też z ludźmi więsey pokoiowi niżli woynie przywykłymi czynić macie*) [1, с. 486]; ачь сүть ўзростү высокого (параўн. польск. *àczçi są wzrostu wysokiego*) [1, с. 487]; з вами

восполоѣ и жыѣ и ѡмеѣ (параўн. польск. z wami *wespołek* y żył y vmàrl) [1, с. 487]; *вжды ноѣ ... могъ мѣти на помочы* (параўн. польск. *wždy nos ... mogł mieć nà pomocu*) [1, с. 488]; *Кгда вже были вѣ себе на стрелеѣ з лука* (параўн. польск. *Gdy już były od siebie nà strzeleniu z łukà*) [1, с. 488]; *поневаѣ жадное нѣшоє надѣи здоровѣ нѣѣ* (параўн. польск. *ponieważ żadneyinszey nàdzieie zdrowia nie màsż*) [1, с. 491]; *тогда наши рѣчы сполне прыѣдѣ в такую трудноѣ* (параўн. польск. *tedy nàsze rzeczy spolne przijdą w tàką trudność*) [1, с. 495]; *радшеѣ для того, нѣ его вѣѣмовлено, іако вѣ прычыну до того даѣ* (параўн. польск. *ràdszey dla tego, iż go oskarżono, iakoby on przyczynę do tego dal*) [1, с. 497]; *што маєѣ чинити, ... авысмы сѣ смерти передѣ часоѣ прыходіаѣе ѣстерегли* (параўн. польск. *co mamy czynić, ... ábysmy sie smierci przed człsem przychodzącey vstrzegli*) [1, с. 502]; *авысте вы на дѣху здорови были, іа сѣ напередѣ в неперзпечность ѣдамѣ* (параўн. польск. *ábyscie wy nà duchu zdrowi byli, іа się naprzod w nieprzespieczność wdam*) [1, с. 505]; *вси наши рѣчы кѣ вашоѣ вздобе, кгдасте место взяли, прыѣло* (параўн. польск. *wszytki nàsze rzeczy ku wàszey ozdobie, gdyscie miàsto wzięli, przyszło*) [1, с. 506].

Спецыфічна беларускія прыслоўі, а таксама беларускія варыянты агульнаўсходнеславянскіх прыслоўяў у адпаведным фанетычным і граматычным афармленні пранікалі ў літаратурную мову таго часу ў сувязі з ажыўленнем мясцовых дыялектаў і ўжываліся часцей за ўсё яшчэ ў сінанімічным плане побач са старымі прыслоўямі: *Рамане понаѣшы велии много раѣ подали тылѣ* (параўн. польск. *Rzimàne podiàwszy bàrzo wiele ran podàli tył*) [1, с. 463]; *всюды великую поражку чинили* (параўн. польск. *wszędzie wielkà poràżkę czynili*) [1, с. 463]; *ѣмыслиѣ тогда што наборздеѣ ѣдарыть на Словенкѣю землю* (параўн. польск. *Vmyslił tedy со naurychley vderzyć nà Słowienkà zemie*) [1, с. 465]; *которые сѣ были вѣсюль до него зѣли* (параўн. польск. *ktore sie były zewsząd do niego zeszy*) [1, с. 466]; *А вѣтѣль ... вблеѣ место Аргѣнтѣтѣнуѣ* (параўн. польск. *A stądże ... obległ miàsto Argentinę*) [1, с. 471]; *вѣкѣль ... былѣ прынаѣ в лѣкѣ* (параўн. польск. *skąd ... był przyet w łàsķę*) [1, с. 474]; *звальчыѣшы францѣцкѣю землю сподѣваѣ сѣ латвеѣ потомѣ влоѣкѣ достати* (параўн. польск. *zwalczywszy frànzuskà zemie spodzyewalsie łàcniey potym włoskiey dostàć*) [1, с. 474]; *тепеѣ сѣ заѣ в то стараюѣ* (параўн. польск. *teraz sie zàsię o to stàràią*) [1, с. 476]; *што бы латво ѣчинити* (параўн. польск. *co bàrżoby łàcno vczynić*) [1, с. 476]; *дотѣль тоѣ моѣности зѣскоѣ ѣживати допѣстиѣ* (параўн. польск. *dotąd tey możności ziemskiey vżywàć dopuści*) [1, с. 480]; *дотѣль его ѣживати бѣдѣшѣ, докѣль бѣ ... тоѣѣ назначѣ* (параўн. польск. *dotąd go vżywàć będziesz, dokąd Bog ... tobie nàznàżył*) [1, с. 480]; *Прыѣвавши нѣ тогда до себе, пыталѣ* (параўн. польск. *Przyzwawszy ich tedy do siebie, pytał*) [1, с. 480]; *рады Атылевы добрѣ былѣ свѣдоѣ* (параўн. польск. *ràdy Atyłowey dobrze był swiàdom*) [1, с. 481]; *вѣсюѣ не можемѣ иначе вѣѣти* (параўн. польск. *stąd niemożemy inàczej wyniść*) [1, с. 484]; *а заразѣ за першыѣ поѣкаѣемѣ рады слабѣюѣ* (параўн. польск. *à wnet zà pirwszim potkàniem ràdzi słàbieią*) [1, с. 487]; *Рамане тыѣ сѣ прѣчеѣ поспешали* (параўн. польск. *Rzymiànie tym sie pręcey pospieszàli*) [1, с. 489].

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Золтан, А. «Athila» М. Олаха в польском и белорусском переводах XVI века / А. Золтан. – Ниредьхаза, 2004. – 554 с.
2. Шуба, П.П. Прыслоўе ў беларускай мове / П.П. Шуба. – Мінск : Выд-ва АН БССР, 1962. – 194 с.

3. Нарысы па гісторыі беларускай мовы. – Мінск : Выд-ва М-ва асветы БССР, 1957. – 450 с.

Satsuta I.V. Adverb in the Old Belarusian translation of «The History of Athil»

In the article the main semantic groups of adverbs, which are fixed in Old Belarusian handmade translation of a tale «The History of Athil» are investigated. Also, in this tale features of making adverbs are analysed. The main group are formed by adverbs, which were typical to languages. Rather broadly polonisms and their belarussian variants are introduced in fanetical and grammatical distigation.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 20.01.2011

УДК 808. 26 (053)

В.І. Рагаўцоў

ВЕРБАЛЬНЫЯ СРОДКІ СТВАРЭННЯ КАМІЧНАГА Ў П'ЕСЕ «СЯЛЯНКА» В. ДУНІНА-МАРЦІНКЕВІЧА

У артыкуле разглядаюцца як спецыялізаваныя, так і неспецыялізаваныя вербальныя сродкі камічнага. Да спецыялізаваных адносяцца такія сродкі, для якіх функцыя стварэння камічнай экспрэсіі з'яўляецца асноўнай. Гэта каламбуры (фразеалагічныя) і іранізмы. Іх можна кваліфікаваць як абсалютна-спецыялізаваныя сродкі камічнага, паколькі яны выконваюць функцыю стварэння камізму ўсе без выключэння. Неспецыялізаваныя – такія сродкі, для якіх функцыя стварэння камічнага эфекту не з'яўляецца асноўнай. Гэта антрапонімы, прыказкі, фразеалагізмы, экспрэсіўна зніжаныя адзінкі, лірызацыя маўлення, кантрастывы, іншамоўныя ўкрапіны, марфалагічныя аказіяналізмы. Выяўленню камічнай экспрэсіі ў моўнай адзінцы садзейнічаюць актуалізатары, у ролі якіх выступаюць сродкі постпазіцыйнага вербальнага кантэксту, а таксама сітуацыйны кантэкст. Камічны эфект узмацняецца з дапамогай інтэнсіфікатараў (канцэнтраванае ўжыванне моўных адзінак).

В. Дунін-Марцінкевіч – заснавальнік «новай беларускай драматургіі» [1, с. 136], а таксама «прафесіянальнай беларускай камедыяграфіі» [2, с. 121]. Неацэнная заслуга яго ў распрацоўцы новых жанравых формаў (вершаванае апавяданне і апавесць, балада, камедыя, фарс-вадэвіль). Як адзначае М.М. Грынчык, пісьменнік, «апіраючыся на жывыя пласты гутарковай мовы, народнай фразеалогіі... істотна пашырыў вобразна-выяўленчыя функцыі роднай мовы, прыдаў ёй непаўторны літаратурны бляск і гучанне» [3, с. 93].

Музычна-драматычны твор «Сялянка» («Ідылія») – першы друкаваны твор В. Дуніна-Марцінкевіча (Вільня, 1846 г.), «прынцыповы для станаўлення новай беларускай літаратуры... (сяляне гаварылі ў ім па-беларуску)» [4, с. 408]. З'яўленне камічнай оперы «азначала крок наперад у развіцці нашай драматургіі, у яе жанравым абнаўленні і спробах стаць на прафесіянальны шлях» [2, с. 98]. У 1852 г. опера ў двух актах была пастаўлена на мінскай сцэне створаным Марцінкевічам тэатральным калектывам (паўторна пастаўлена ў Мінску ў 1994 г.). Ролю войта Навума Прыгаворкі паймайстэрску выканаў сам аўтар п'есы. Са сцэны прагучала жывое беларускае слова, якое «гнеўна асуджала касмапалітызм арыстакратычных колаў грамадства» [5, с. 10].

Адна з асноўных вартасцей п'есы заключаецца ў тым, што ў ёй В. Дунін-Марцінкевіч асудзіў «нізкапаклонства пэўнай часткі беларускай шляхты перад усім іншаземным, асабліва французскім, і пагарду да роднага, нацыянальнага» [6, с. 27–28].

У творы многа камічных сцэн. Адзін з каларытных вобразаў, чыё маўленне па-народнаму трапнае, дасціпнае, сакавітае, – войт Навум.

Для дасягнення камічнага эфекту выкарыстоўваюцца наступныя асноўныя маўленчыя сродкі і прыёмы.

Антрапонімы. Камічную функцыю выконваюць гаваркія прозвішчы, якія вобразна, трапна характарызуюць персанажа. Напрыклад, Выкрутач, камісар маёнтка Лятальскага, паводле А. Сабалеўскага, «выкруціць не толькі рукі і ногі, а і душу» [7, с. 273]. Апрача таго, ён і сам мог выкруціцца з любой складанай жыццёвай сітуацыі. Так, заляцаючыся да дваровай дзяўчыны, ён увесь час апраўдваўся («*выкручвайся, як уюн*») перад жонкай: гэта, маўляў, плёткі. Словаўтваральна гэты антрапонім, такім чынам, звязаны з дзеясловам *выкруціцца*, які мае, у прыватнасці, значэнні 'спрытна выслізнуць' і перан. 'выйсці з цяжкага, непрыемнага становішча'.

Пры ўжыванні прозвішчаў з празрыстай унутранай формай камічны эфект можа ўзмацняцца. Гэта назіраецца ў тых выпадках, калі прозвішча (семантыка

словаўтваральнай асновы) кантрастуе з яго носьбітам. Напрыклад, асобы, якія належалі да прывілеяваных (чыноўных, арыстакратычных, духоўных і да т. п.) слаёў грамадства ў дарэвалюцыйнай Расіі, маглі мець прозвішчы, апелятыўная семантыка якіх не адпавядала сацыяльнаму становішчу гэтых асоб у грамадстве або іх тытулу (званню, рангу). Да такіх антрапонімаў адносіцца Кароль *Лятальскі* – пустазвон і ветрагон, які не ўмее трымаць слова і тым больш несці за яго адказнасць. Як адзначае А. Сабалеўскі, «Лятальскі, што, як страказа, пралятаў многія гады па розных там загіраніцах» [7, с. 273].

Прыказкі. Важную ролю ў стварэнні камічнага эфекту адыгрываюць прыказкі, якіх у п'есе, паводле І.Я. Лепшава, 71 [8, с. 125]. Асабліва часта яны сустракаюцца ў маўленні войта Навума, дзе выконваюць «важную характарыстычную ролю», падкрэсліваюць «вясёлы нораў гэтага чалавека, яго дасціпнасць» [2, с. 96]. Шматлікія з прыказак поўныя «народнага гумару, жыццярэдаснасці, бяскрыўднай насмешкі» [9, с. 143].

Некаторыя прыказкі ўжываюцца як жартаўлівае застольнае пабуджэнне піць і есці: [Навум:] *Ты [Ціт], відна, помніў прымоўку: патуль пій да еш, пакуль рот свеж: бо як умрэш, то і калом не ўпрэш.* Інтэнсіфікатарам камічнага з'яўляецца экспрэсіўна зніжаны дзеяслоў (не) *уперці* – 'з цяжкасцю ўпхнуць'.

Як камічна насычаныя ўспрымаюцца рэплікі, што складаюцца пераважна са спалучэнняў займеннікаў ці прыслоўяў з няпэўным (абагульненым) значэннем. Пачуўшы ад камісара словы папроку (*Дак эта ты, сабака, на мяне набрахаў штось перад панам*), Навум так дасціпна адказаў: *Каб жа я каму, калі што якое; а то ніколі, нікому нічога...* Можна толькі дагадвацца, што пад недагавораным ён меў на ўвазе выраз, які ўжываецца як самастойная прыказка: *А калі што якое, дык што тут такое 'няма прычын непакоіцца'* – жартоўны адказ на які-н. папрок.

У п'есе сустракаюцца індывідуальна-аўтарскія варыянты прыказак: [Навум:] *Пайду да прышлю тут яго жонку. Хіба яна дасць рады. Бо добра кажэ прымоўка: куды чорт не даступіцца, туды бабу паішлець.* Вылучаны паўтлустым шрыфтам выраз – аўтарскі варыянт прыказкі *Дзе чорт <сам> не зможа (не можа), туды (там) бабу паішле* – 'гаворыцца пра жанчыну з неадабрэннем за які-н. яе непрымальны ўчынак'.

Фразеалагізмы. Вось як дасціпна выказаўся Навум пра камісара маёнтка Лятальскага, ведаючы, што калі прыйдзе бяда, то не абыдзе і яго: *...Бо штось ён [камісар] вельмі цяпер у кулак затрубіў; а лётае! а бегае! як бы блёкату наеўся.* Фразеалагізм *у кулак* (разм. 'ціха і непрыкметна') звычайна ўжываецца з прыфразеалагічнымі словамі *смяцца*, *хіхікаць* і пад. Дзеяслоў *затрубіць*, які ў адрозненне ад названых дзеясловаў абазначае даволі вялікую ступень гучання ('стварыць нізкія, моцныя гукі, падобныя на гукі трубы') у спалучэнні з фразеалагізмам выклікае ў чытача камічнае ўражанне. Увесь выраз (фразеалагізм з прыфразеалагічным дзеясловам-метафарай) мае значэнне 'непрыкметна падаў моцны сігнал' (знак трывожнага прадчування, незадавальнення). Як вынік – камісар лётае, бегае, як бы «*блёкату наеўся*», дзе вылучаны курсівам фразеалагізм – праст. неадабр. 'зусім здурнеў, перастаў разумець, кеміць'.

Эспрэсіўна зніжаныя адзінкі. Яны выклікаюць камічны эфект, таму што сваёй зніжанай экспрэсіўнай не зусім адпавядаюць эстэтычнай маўленчай норме. Пачуўшы словы-прызнанні мужа ў каханні дворнай дзяўчыне, Уршуля з такімі словамі накінула на яго: *«Ой ты, стары ветрагон! ветрагон! Заўсёды мне выдумляеш усялякія фіглі, і нічога добрага!»* Назоўнік (стары) *ветрагон* не толькі неадабральна характарызуе мужа як легкадумнага, пустога чалавека, але і стварае адмысловую вобразную карціну, што абумоўліваецца ўнутранай формай слова. Характарыстычную ролю выконвае і назоўнік *фіглі* – разм. неадабр. 'хітрыкі, спрытныя прыёмы для дасягнення чаго-н.'.

Калі Уршуля даведлася ад дворнай дзяўчыны, што муж «як *цень*» ходзіць пастаянна за ёю і надакучае «*сваім каханнем*», яна з пагрозаю папярэдзіла яго: «*О пачакай ты, круціглова! шэсцьдзiesiąтгадовы баламут! выб'ю я табе з галавы гэтыя твае залёты!*» Тут комплексна ўжываюцца наступныя зніжаныя экспрэсемы *круціглова* – разм. ‘хітрун, махляр’, *баламут* – разм. ‘спакуснік, інтрыган’, фразеалагізм *выбіць з галавы* – разм. неадабр. ‘прымусіць адмовіцца ад чаго-н.’

Лірызацыя маўлення. Камічны эфект абумоўлены празмернай лірызацыяй, якая дасягаецца ўжываннем інверсіі, прыёму паралелізму ў пабудове канструкцый, тропай (эпітэтаў, параўнанняў, метафар, гіпербал): [Навум (выступае наперад з камічнай павагай, трымаючы лубку мёду ў адной руцэ):] *Вяльможны наш пане дзядзічны, вотча і дабрадзею! Добра кажса прыгаворка: госць у дом, бог у дом; а ты ж нам дарагі госць, як яснае солнышка; прыляцеў жа ж ты к нам, як чайка з-за мара; прыляцеў, штоб нас, сірот бедных, пацешыць; чы ж прывёз жа ты з-за мара сэрца для нас атцоўскае? <...> Прымі жа, пане, на гасцінец лубку мёду. Дай бог, штоб жыццё тваё між намі было, як ён, соладка. Да штоб табе давялася жонка, як галубка, ціха, як авечачка, прыгожа, як красачка. Да будзь жа меж намі весел, як сват на вяселлі, здароў, як вада, а багат, як зямля.*

Як слухна адзначае А. Сабалеўскі, «тут ёсць і яўнае пасміханне, што госць толькі, як «яснае солнышка», прыляцеў ён, «як чайка з-за мара», і празрыстыя намёкі на той спосаб жыцця, які вёў пан Лятальскі» [7, с. 268].

Іранізмы. Іранічную канатацыю могуць мець наступныя моўныя адзінкі.

1. Словы. Калі Уршуля папракала свайго мужа за здраду ёй, ён увесь час меў звычку адгаворвацца: маўляў, плёткі. Пераканаўшыся, што гэта няпраўда, яна з іроніяй паўтарае яго любімыя словы-адгаворкі, пра што сведчыць актуалізатар, які выконвае функцыю своесаблівага кваліфікатара іранічнага, – выклічнік *ха!*: [Уршуля:] (Да мужа.) *Ну! ну! ну! пакажу я табе гэтыя плёткі, прыйдзі толькі дадому!* (Выбягае, запыхаўшыся, усцяж паўтараючы.) **Плёткі! ха! ха! плёткі!..**

Іранізмы ўжываюцца і ў наступнай рэпліцы Уршулі, адрасаванай мужу: [Уршуля:] *А ты ж [муж] мне баяў, што пан пасылае цябе ў другі фальварак і дзеля таго дома начаваць не можаш; а ты, мой міленькі, на ўсю ноч у залёты выбраўся! О пачакай, дабрадзею! я ж табе пакажу залёты!* Актуалізатарам іранічна ўжытай формы *міленькі* з’яўляецца на ўсю ноч у залёты *выбраўся!*, а формы *дабрадзею* – я ж табе *пакажу залёты!*

2. Прыказкі. Як іранізмы могуць ужывацца выразы, утвораныя на ўзор прыказак. Такія новаўтварэнні адметныя тым, што «характарызуюцца сэнсавай ёмістасцю, з’яўляюцца яркім выяўленчым сродкам, удзельнічаюць у стварэнні камізму ці сатырычнай завостранасці» [10, с. 182]. Вось як Навум прарэагаваў (адварнуўшыся ўбок) на пагрозу камісара Лятальскага (*Пачакай, лайдача! я прыпільную! Але не прасі бога, калі дазнаюся! Будзе канчук у рабоце*): **Вялікага сабакі вялікі і брэх!** Няма сумнення, што прататыпам вылучанага паўтлустым шрыфтам выраз-наватвора паслужыла прыказка *Вялікаму каню – вялікі хамут* (яе сінонім: *Вялікаму караблю – вялікае <i>i> плаванне*) – ‘на чалавека з вялікімі здольнасцямі і магчымасцямі ўскладваюцца і значныя абавязкі’. Індывідуальна-аўтарскі наватвор ужываецца як іранізм, пра што сведчыць постпазіцыйны вербальны актуалізатар – працяг Навумавай рэплікі: *Бач ты яго, вельмі набаяліся! У кантэксце наватвор Вялікага сабакі вялікі і брэх!* падлягае перасэнсаванню і рэалізуе значэнне, адваротнае таму, якое закладзена ў выразе першапачаткова: ‘сабака хоць і вялікі, але брэх яго нікчэмны’. З дапамогай такога прыказкавага наватвора тонка высмейваецца камісар Лятальскі як чалавек, з якім мала хто лічыцца.

Некаторыя прыказкі выражаюць іронію аўтасемантычна, паколькі ў семантыцы іх утрымліваецца канатэма «іранічнае». Адноўчы Навум пачуў ад Юліі, што панскі слуга Ян прасіў, каб яна «*прыйшла сумеркам сюды ў сад з ім пагаварыць*». Юлія, каб адчапіцца ад яго, «*абяцала прыйсці*». Гэтыя яе словы выклікалі іранічную ўсмешку ў Навума: *Абяцанка цацанка, а дурному радасць*. Так кажуць іранічна ці з неадабрэннем, калі не вераць у хуткае выкананне кім-н. дадзеных ім абяцанняў.

Кантрастывы. Камічны эффект можа грунтавацца на тым, што левая частка кантрастыўнай бінармы з'яўляецца экспрэсіўна станоўчай, а правая – адмоўнай: [Камісар:] *Я буду чакаць цябе тут. Зробіш мне гэтую ласку?* [Юлія (убок):] *Пачакай жа, мой ты марцавы дзедка! Зраблю я табе штучку!*

Камічная экспрэсія дасягаецца пры ўжыванні праклёнаў і іншых сродкаў як стылістычных кантрастываў: [Іцка:] *Штоб цябе [Ціта] параліс узяў, мой ты міленькі!* Зразумела, пад уплывам адмоўнай экспрэсіі праклёну ласкальная форма (*міленькі*) набывае адваротны, іранічны сэнс.

У якасці кампанентаў кантрастыўнай бінармы могуць выступаць прозвішча, словаўтваральна суадноснае са словам станоўчай семантыкі, і прэ- / постпазіцыйны вербальны кантэкст з неадабральнай ацэнкай персанажа: [Камісар (адзін, думае і, крыху пачакаўшы, ходзячы гаворыць):] *Хоць і ведаю спосаб мыслення нашага пана, яго пыху і пагарду сялянствам, але як падумаю, што ён хутка сюды прыедзе, нейкая трывога закрадаецца ў маю душу. Калі ён, барані божа, даверыцца пану Дабровічу, о! то згуба мая немінучая.* У выніку кантрасту «семантыкі» прозвішча (Дабровіч) і характарыстыкі пана іншым персанажам антрапонім успрымаецца чытачом з добрай доляй іроніі.

Насычаны камічны эффект можа стварацца звароткамі і прыдаткамі, якія маюць кантрасную семантыку і экспрэсіўную афарбоўку: [Уршуля:] *Ах! гэта ж і пан наш тут!* (Да мужа.) *Шчасце тваё!* (Да Кароля.) *Прабач, яснавельможны пан дабрадзеі. Сапраўды не заўважыла!* (Робіць рэверанс, а потым, абярнуўшыся да мужа, гаворыць.) *Ну!.. папомніш ты мяне, стары ветрагон!.. дамся я табе ў знакі!* У рэпліцы Уршулі ўжыты два кантрасныя выразы – з узвышанай экспрэсіяй (зваротак *яснавельможны пан дабрадзеі*) і зніжанай (прыдатак *стары ветрагон*).

Іншамоўныя ўкрапіны. З імі сустракаемся ў маўленні яўрэя Іцкі, які, карыстаючыся беларускай мовай, вымаўляе некаторыя словы спецыфічна (шыпячыя [ш], [ч] замяняе на свісцячыя [с], [ц]): *Гэртэ! маес цэм плаціць [Ціт]?; Ну, Ціт! цы маес ты гросы?; Яно так, Навумка! Але з ты, Цітацка, сказы, цы заплаціс?; Ну... калі [Ціт] не заплаціс, то закарбуй, а мы паліцым, і я прыму старпу сена, сто ў цябе ў адрынцы, і есцэ на барыс кварту гарэлкі пастаўлю. – Гэртэ! Цы добра? мой Цітацка!*

Каламбур. У п'есе сустракаецца фразеалагічны каламбур, утвораны ў выніку актуалізацыі ўнутранай формы фразеалагізма, што дасягаецца ўжываннем параўнальнага звароту, «які агаляе ўнутраную форму, ажыўляе семантычны вобраз, прыхаваны ў фразеалагічнай адзінцы» [11, с. 225]: [Ціт:] *Ты, як п'яўка, усю б кроў з нас выссаў!* У выразе *кроў выссаў* сумяшчаюцца два значэнні – фразеалагічнае (разм. пагард. 'давёў да галечы'; яно пераважае) і канкрэтнае (выяўляецца з дапамогай параўнання).

Марфалагічныя аказіяналізмы. Насычаны камічны эффект выражаюць дэмінітыўныя формы назоўнікаў (аказіянальныя і ўзуальныя) пры канцэнтраваным ужыванні: [Навум:] *Рынуў слаўцом, як пярцом; а што напішаш пярцом, то не вырубіш тапарцом;* [Камісар:] *Мая Югаська! // Ціпачка, краска! // Мой ты мігдалік! // Мой спецыялік!*

Комплекснае выкарыстанне вербальных сродкаў. Гэта разнатыпныя сродкі, з дапамогай якіх ствараецца насычаны камічны эффект.

1. [Іцка:] *Ой! мой ты Навумка! І я скажу прымоўку: **музык п'ець, як у леецку лець**; а як прыйдзеца плаціць, то **як дурань, маўчыць**. **Цы** гэтак добра? У рэпліцы яўрэя вербальнымі сродкамі камічнага з'яўляюцца: трапны выраз-рыфмаванка *Музык п'ець, як у леецку лець*, кантамінаваныя (беларуска-яўрэйскія) іншамоўныя ўкрапіны (*скажу, мызык, цы, леецку*), умоўныя дыялектызмы (*п'ець, лець*).*

2. [Іцка (даючы яму падвойную крэйдку):] *Які ты [Ціт] **дурань, мой каханцык! насто** табе яе карміць? я і так, з **друзбы** для цябе, прыму ў добрай плаце*. Камічны эфект дасягаецца ўжываннем экспрэсіўнага кантрастыва (*дурань – мой каханцык*) і кантамінаваных іншамоўных украпін (*каханцык, насто, друзбы*).

3. Уршуля, даведаўшыся, што яе муж заляцаецца да Юліі, дворнай дзяўчыны, але ўвесь час як мог утойваў ад жонкі свае любоўныя інтрыгі, са словамі гневу прамовіла: *«О пачакай, пачакай ты, **стары грэшнік!** цяпер я цябе злаўлю! Дагэтуль ты **выкручваўся, як уюн**; заўсёды казаў мне адно: «Эй, то плёткі, мая **душачка**, плёткі...» Але ж цяпер набачым! **Плёткі, плёткі, ха! ха! ха! Плёткі!**»* (Выходзіць, паўтараючы апошнія словы.) Для стварэння камічнага ўжываюцца: кантрастывы (зніжаная экспрэсема *стары грэшнік – «ласкальная» мая душачка*), фразеалагізм (*выкручваўся як уюн – разм. 'бесперастанку і не знаходзячы выйсця з цяжкіх абставін'*), іранізм *плёткі* (актуалізатар – трыпнікаваны выклічнік *ха! ха! ха!* а таксама сітуацыйны кантэкст, з якога вядома, які «верны» сваёй жонцы яе муж-інтрыган).

4. [Навум:] *Маўчы, Ціт! Не наша дзела аб гэтым гаманіць. Знаеш прымоўку: **і сцены маюць вушы**. Ты гаворыш, а ён шмыг – і тут! Ведаеш прынавесць: **ты з варот, а ён чэраз плот; аб воўку памоўка, а ён тут; ой, не вер нікаму, а ніхто не абмане**. Бо як пачуе **чы** даведаецца камісар, то і скура будзе ў рабоце і **апошнюю авечку адбярэ**. **Лепей прышчамі зубамі язык і кланяйся нізка, пакуль яго мяцеліца ад нас вымеце**; бо знаеш? **пакорнае цялятка дзве маткі ссець**. Камічны эфект дасягаецца комплексным ужываннем у адной рэпліцы розных вербальных сродкаў: прыказак, якія ў свядомасці чытача суіснуюць не толькі з фігуральным значэннем як асноўным, але і прамым (нярэдка «алагічным»), што і выклікае смехавыя асацыяцыі: *і сцены маюць вушы* ('могуць падслухаць' – як папярэджанне быць асцярожным у размове, каб не падслухалі), *ты з варот, а ён чэраз плот* (кажуць пра таго, хто можа нечакана, непрадбачана з'явіцца), *аб воўку памоўка, а ён тут* (кажуць пра таго, хто прыходзіць якраз тады, калі пра яго гавораць, успамінаюць), *не вер нікаму, а ніхто не абмане* ('каб быць упэўненым, што цябе ніхто не абдурыць, нікому не давярайся'), *пакорнае цялятка дзве маткі ссець* (разм. неадабр. 'спрытны, дагодлівы чалавек, які ўмее пакарыстацца абставінамі'), метафарычныя выразы *апошнюю авечку адбярэ* (г. зн. пакіне ні з чым, давядзе да галечы), *мяцеліца вымеце* ('знікне, пакіне нас'), фразеалагізмы *прышчаміць зубамі язык* (параўн. з узуальным *трымаць язык за зубамі*) – разм. 'быць асцярожным у выказваннях'. Злучнік *чы* ('ці'), на думку І.Я. Лепешава, можна лічыць украінізмам (*чи*) або польскім словам (*czy*) [12, с. 118].*

Такім чынам, для стварэння камічнай экспрэсіі ў творы выкарыстоўваюцца розныя вербальныя сродкі: часцей неспецыялізаваныя, радзей спецыялізаваныя. У выяўленні камічнага эфекту важная роля належыць актуалізатарам, а ва ўзмацненні яго – інтэнсіфікатарам.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Усікаў, Я. Беларуская камедыя : літ.-крытыч. нарысы / Я. Усікаў. – Мінск : Маст. літ., 1979. – 208 с.

2. Жураўлёў, В.П. В.І. Дунін-Марцінкевіч / В.П. Жураўлёў // Гісторыя беларускай дакастрычніцкай літаратуры : у 2 т. / рэдкал. : В.В. Барысенка [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1969. – Т. 2 : Літаратура XIX – пачатку XX ст. – С. 91–127.

3. Грынчык, М.М. Вінцэнт Дунін-Марцінкевіч / М.М. Грынчык // Гісторыя беларускай літаратуры : XIX – пачатак XX ст. : падруч. для філал. фак. пед. ВНУ / пад рэд. М.А. Лазарука, А.А. Семяновіча. – 2-е выд. – Мінск : Выш. школа, 1998. – С. 61–93.

4. Кісялёў, Г.В. Дунін-Марцінкевіч Вінцэнт / Г.В. Кісялёў // Беларускія пісьменнікі : біябібліяг. слоўнік : у 6 т. / пад рэд. А.В. Мальдзіса. – Мінск : БелЭн, 1993. – Т. 2. – С. 407–409.

5. Янушкевіч, Я. «Ён першы сеяў зярняты...» / Я. Янушкевіч // Дунін-Марцінкевіч В. Творы. – Мінск : Маст. літ., 1984. – С. 3–16.

6. Семяновіч, А.А. Гісторыя беларускай драматургіі : XIX – пач. XX ст. / А.А. Семяновіч. – Мінск : Выш. школа, 1985. – 167 с.

7. Сабалеўскі, А. Драматургія і тэатр В. Дуніна-Марцінкевіча 40–50-х гадоў XIX ст. / А. Сабалеўскі // Гісторыя беларускага тэатра : у 3 т. – Мінск : Навука і тэхніка, 1983. – Т. 1 : Беларускі тэатр ад вытокаў да Кастрычніка 1917 г. / рэд. тома Г.І. Барышаў, А.В. Сабалеўскі. – С. 259–284.

8. Лепешаў, І.Я. Лінгвістычны аналіз тэксту / І.Я. Лепешаў. – Мінск : Выш. школа, 2009. – 287 с.

9. Лойка, А.А. Гісторыя беларускай літаратуры: дакастрычніцкі перыяд : у 2 ч. / А.А. Лойка. – Мінск : Выш. школа, 1977. – Ч. 1. – 304 с.

10. Лепешаў, І.Я. Парэміялогія як асобны раздзел мовазнаўства : дапаможнік / І.Я. Лепешаў. – Гродна : ГрДУ, 2006. – 279 с.

11. Лепешаў, І.Я. Фразеалогія сучаснай беларускай мовы / І.Я. Лепешаў. – Мінск : Выш. школа, 1998. – 271 с.

12. Лепешаў, І.Я. Лінгвістычны аналіз літаратурнага твора / І.Я. Лепешаў. – Мінск : Нар. асвета, 1981. – 159 с.

Rogovtsov V.I. Verbal Means of Creating a Comic Effect in the Play «The Peasant Woman» by V. Dunin-Martsinkevich

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

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 20.01. 2011

УДК 811.113'161.1

Е.А. Митюкова

ЭКСПЛИКАЦИЯ МОДАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ НЕОБХОДИМОСТИ И НАМЕРЕНИЯ В ЛАТИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье анализируются особенности использования модальных операторов со значением необходимости и намерения в латинском языке. Значения необходимости и намерения входят в структуру субъективной потенциальной модальности наряду с возможностью, оптативностью и императивностью. Они представляют собой модальные категории, обозначающие отношения между субъектом и содержанием высказывания. Универсальным средством экспликации модальности необходимости и намерения являются личные и безличные предикаты. Их использование в тексте определяется различием каузатора, степенью облигаторности, синтагматической сочетаемостью. Характерная особенность латинского языка – наличие специфических грамматических форм с соответствующими значениями.

Языковая модальность относится к универсалиям, представленным во всех языках мира. Еще в эпоху праязыкового единства она была составляющей грамматической категории предикативности, заключенной в сказуемом. Анализ природы и функций модальности способствует выявлению особенностей языкового мышления человека в целом. В рамках динамично развивающейся когнитивной, антропоцентрической парадигмы языковая модальность приобретает особое значение и определяется как «функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого» [1, с. 303].

Ситуации *необходимости и намерения* представляют собой модальные категории, обозначающие отношения между субъектом и содержанием высказывания, которое мыслится как необходимое или перспективное в силу разнообразных причин: внешних обстоятельств, социальных норм, внутренне осознаваемого морального долга, активного намерения. Данные виды модальности являются частью общей системы, в рамках которой они относятся к сфере ирреальной потенциальной модальности наряду с другими значениями.

Исследование плана выражения модальных значений необходимости и намерения в латинском языке открывает широкие перспективы. Авторы учебников по латинской грамматике (С.И. Соболевский, Н.Л. Кацман, Н.А. Гончарова, М.В. Волощук, А.В. Гарник, Г.И. Шевченко и др.) характеризуют, прежде всего, грамматические формы в рамках отдельных параграфов. Предикаты необходимости и модальные значения неличных глагольных форм в латинском языке анализировала М.А. Таривердиева; отдельно взятые грамматические конструкции с герундием и герундивом исследовала Н.Л. Кацман; поле долженствования в латыни стало предметом научного интереса М.К. Сабанеевой. Однако этих сведений недостаточно для создания типологии исследуемых языковых фактов с целью оптимизации переводческой деятельности при работе с латинским текстом. Как отмечает Г.П. Немец, «эксплицирование основных элементов семантической структуры модальных средств языка в соотношении с формами их выражения облегчает нахождение точных модальных эквивалентов в языке перевода» [2, с. 7].

1. Экспликация модального значения необходимости.

Наиболее архаичным способом передачи значения необходимости в латинском языке являются неличные предикаты и предикативные конструкции, которые выражают обобщенные и безличные представления о социальных, этических, эстетических и ситуативных факторах, под воздействием которых действие должно совер-

шиться. Этимология и совокупность лексических значений, зафиксированных в словарных статьях, позволяет считать, что данные языковые единицы исходно выражали разные мотивировки обязательности действия. В частности, в этимологическом словаре латинского языка Вальде и в словаре И.Х. Дворецкого находим следующие трактовки:

1) **oportet** (нужно, следует, надлежит) ← *op* + *vortere* (повернуться, обратиться). В семантике предиката отсутствует элемент материального долженствования, признак необходимости абстрагирован от субъекта действия. Значение предусматривает регламентацию событий извне, обязательность. Например:

- *Oportet ergo illis affingere aliquid, ut speciem heroicae, hoc est perfectissimae actionis, habeant.* – *Следует* что-нибудь *присочинить*, чтобы они имели вид героический, то есть превосходного поступка.

M. Sarbevius, De perfecta poesi, V, 5

2) **necesse est** (необходимо, непременно) ← *ne* + *cedo* (невозможность отступления) + форма глагола ‘быть’, т.е. неизбежность.

- *Necesse est autem tribuere illi et bona naturae, et bona fortunae.* – *Необходимо (непременно, обязательно)* также *предоставить* ему и блага природы, и блага судьбы.

M. Sarbevius, De perfecta poesi, IV, 2

3) **opus est** (нужно) ← несклоняемое существительное со значением ‘потребность, надобность’ + форма глагола ‘быть’, т.е. потребность субъекта материального характера. Предикат **opus est** отличается от других безличных предикатов необходимости тем, что с его помощью обозначается необходимость как потребность субъекта (часто – говорящего): *properato opus est* – мне нужно поторопиться; *auxilio mihi opus est* – я нуждаюсь в помощи.

- *Aeneas discesserit ex Sicilia in Italiam supposito, quod venerit prius in Siciliam, quamvis non erat opus eum per Siciliam navigare in Italiam.* – Эней уехал из Сицилии, находящейся ниже, в Италию, т.к. сначала приехал в Сицилию, хотя ему *не нужно было* через Сицилию *плыть* в Италию.

M. Sarbevius, De perfecta poesi, II, 4

4) **usus est** (необходимо) ← существительное со значением ‘необходимость, нужда, употребление’ + форма глагола ‘быть’, т.е. практическая необходимость, польза. Данное предикативное сочетание не часто используется классической латынью для реализации модальности необходимости, поскольку отглагольное существительное, входящее в его состав, не имеет соответствующей семантики. По типу каузатора это выражение сближается с предикативной конструкцией **necesse est**, однако редко сочетается с инфинитивом.

- *Norum etiam idem usus est ad servandum in historia verisimile.* – Это *нужно* для сохранения в истории правдоподобия.

M. Sarbevius, De perfecta poesi, II, 5

5) **decet** (приличествует, подобает) ← глагол со значением ‘украшать, быть к лицу’, т.е. норма, основанная на эстетической оценке ситуации. Предикат стоит несколько особняком от всех прочих, обозначая необходимость не как субъективно ощущаемую потребность или диктуемую объективными обстоятельствами обязательность некоего виртуального развития событий, а как этическую норму данного социума: *Decet magnanimitas quemlibet mortalem* – величие души пристало всякому человеку (должно быть свойством всякого смертного) [3]. Глагол **decet** оказывается контекстуально противопоставленным остальным предикатам необходимости по типу каузатора, а также имеет оттенок оптативного значения в связи с желательностью будущего действия из соображений следования социальной норме.

- Hoc vero raro est faciendum, quia ut docet Aristoteles, poetam *deceat* ex persona sua quam paucissima *loqui*. – Это следует делать изредка, т.к., как учит Аристотель, поэту *подобает говорить* о себе как можно меньше.

M. Sarbevius, De perfecta poesi, V, 6

С течением времени в классической латыни формируется новый тип языковой презентации модальности долженствования – личный глагол **debere** (быть должным, быть обязанным, ощущать необходимость). Он произошел от сочетания **de + habeo** (обладаю полученным от другого) [4, с. 222]. Реализация модальности необходимости происходит в том случае, когда данный предикат сочетается с инфинитивом глагола и образует составное глагольное сказуемое. Это позволяет агенту потенциального события выступать в синтаксической функции подлежащего, т.е. быть независимым членом предложения.

- Nota autem universalem doctrinam omnes illas actiones per solos effectus consequentes *exprimi debere*... – Известно также, общая наука *должна изображать* все такие поступки только через последовательные результаты...

M. Sarbevius, De perfecta poesi, IV, 10

В отличие от безличных предикатов и предикативных конструкций глагол **debere** выражает значение необходимости наиболее обобщенно и универсально, активно использует в контексте другие семантические оттенки потенциальности, в частности, намерения и оптативности. В связи с этим предикат унаследован большинством европейских языков, как в качестве модального предиката, так и в составе грамматических новообразований.

Специфической формой латинского глагола, которая реализует модальное значение необходимости, является *Gerundivum* – отглагольное прилагательное, содержащее информацию о пассивном характере действия и его отнесенности к будущему, а также грамматическую информацию о роде и числе пассивного субъекта действия [5]. В личных герундивных конструкциях с глаголом ‘быть’ подлежащее выполняет семантическую роль пациенса, а герундив обозначает действие в будущем, которое пациенсу предстоит испытать. Модальность необходимости выражается исключительно грамматическим способом, который определяет одновременно сему футуральности и пассивности – суффикс **-nd- / -end-**. Этимология суффиксальных элементов и возникновение герундивных форм – «белое пятно» латинской грамматики.

Особенно отчетливо модальная функция проявляется при употреблении конструкции *conjugatio periphrastica passiva* (описательное пассивное спряжение), которая представляет собой сочетание глагола-связки **esse** (‘быть’) в личной форме и герундива.

- Docet Aristoteles *liberandam esse* historiam a circumstantiis eam determinantibus... – Аристотель учит, что история *должна быть освобождена* от окружающих ее ограничений...

M. Sarbevius, De perfecta poesi, II, 3

В разговорной латыни позднего периода герундив утрачивает модальную функцию, что А.М. Таривердиева связывает с развитием лексических средств выражения модальных значений – «в частности, формированием значения возможности (допущения, разрешения) у глагола **posse** и значения деонтической необходимости (долженствования) у глагола **debere**» [6, с. 269]. В ходе исторического развития романских языков данная форма была полностью утрачена.

2. Экспликация модального значения намерения.

Семантика намерения предполагает направленность субъекта модальной оценки на объект, в отличие от семантики необходимости, которая предусматривает ориентацию на потенциальное действие. Кроме того, намерение не является обязательным ус-

ловием превращение действия ирреального в реальное. Для всех исследованных предикатов значение намерения входит в сложный комплекс словарных значений.

Чаще всего модальность намерения в латинском языке выражает предикат **opto** в значении ‘желать, стремиться что-либо совершить’, семантика которого развилась из значения ‘выбирать, избирать’. Соответственно предполагается в качестве каузатора избрание субъектом сценария потенциального действия. Этимологический словарь указывает на родство **opto** с глаголом **opinor** в значении ‘полагать, предполагать, считать’ и существительным **opinio** – ‘мнение, предположение’ [4, с. 542–543]. В высказывании рассматриваемый предикат выступает в личной форме, обозначает ирреальное потенциальное действие, стремление к осуществлению которого определяет активность, креативность субъекта модальной оценки.

- *Optat vero etiam, cum iam iam submergendus in I, nobiliorem mortem...* – Он же *стремится*, хотя вот-вот должен пойти ко дну в книге 1, к более благородной смерти.

M. Sarbevius, De perfecta poesi, II, 8

Наиболее употребительной лексемой для обозначения модальности намерения стал предикат **volo** (‘хотеть, желать, стремиться’). В его семантике заложено креативное начало, которое позволит превратить потенциальную ситуацию в фактическую. При этом необходимо различать активное намерение и оптатив: ‘желать что-либо совершить’ – ‘желать, чтобы что-то произошло’, ‘желать что-то получить’ и т. п. Использование предиката **volo** в качестве модального оператора характеризуется конструкцией «глагол в личной форме + инфинитив + прямое дополнение (объект, на которое транслируется намерение)».

- *Et tabulam monstrans: «Noster pulcherrimus» – inquam, – «Qualis erat, vultis discere? Talis erat».* – И дощечку показывая: «Наш прекраснейший», – говорю, – «какой был, *хотите узнать?* Такой он был».

M. Sarbevius, Epig. 37 Qualis est dilectus tuus?

Семантическая категория намерения связана с перспективным представлением действия, его предстоянием. При этом точка отсчета может находиться в любом из временных планов (настоящем, прошедшем или будущем). Принципиально важно обратить внимание на разницу между семантикой предстояния и футуральности. Если предстоящее действие является потенциальным, к его осуществлению будут приложены усилия, но его осуществление никем не утверждается, то будущее действие не вызывает сомнения в своей реальности.

Семантика предстояния действия присуща в латинском языке не только лексическим модальным операторам, но и специфической грамматической форме – **participium futuri activi** (причастие будущего времени действительного залога). Это причастие указывает на то, что субъект, к которому оно относится, находится в состоянии готовности, намерения совершить предстоящее действие, обозначаемое производным для причастия глаголом. Показателем данной глагольной формы в латинском языке является суффикс **-ur-**.

Причастие будущего времени со значением намерения может выполнять в предложении функцию определения и согласовываться с определяемым существительным (*Participium conjunctum*). Типичным же способом реализации *participium futuri activi* является его сочетание с формами глагола ‘быть’, что формирует специфическую латинскую конструкцию **Conjugatio periphrastica activa** (активное описательное спряжение). Как и в атрибутивной функции, активное описательное спряжение выражает значение намерения, готовности к действию.

- *Digredi possumus ad invocationem s. Spiritus vel beatissimae Virginis, poetiarum principis, sicut digreditur Maro aliquam rem difficiliorem descripturus ad invocationem Musarum.* – Мы можем склониться к призыванию св. Духа или благословенной Девы,

предводительницы поэтесс, как склоняется *Марон* к призванию Муз, *собираясь опитать* некое довольно трудное дело.

M. Sarbevius, De perfecta poesi, V, 6

Возможны два варианта семантической детализации при использовании данных сочетаний. Во-первых, обозначение намерения человека, составляющее проявление его воли. Во-вторых, обозначение предположения о будущем, причем выражается мысль, что субъект-агента будет действовать или находиться в известном состоянии не по своей воле, а в силу каких-либо внешних обстоятельств. В этом случае такая конструкция имеет значение 'можно ожидать, что я... мне суждено, мне предстоит' – в семантике формы появляется модальный оттенок необходимости, т.е. детерминированности действия извне. Подобные случаи употребления описательного активного спряжения свидетельствуют о том, что логические категории необходимости и намерения тесно взаимодействуют друг с другом, т.к. одна и та же языковая модель в зависимости от контекста может принимать одно из значений. Можно выявить закономерность перехода семантики рассматриваемой грамматической формы из модальности намерения в модальность необходимости: это происходит в том случае, если субъект не получает прямого приказа, однако его намерения продиктованы внешними обстоятельствами.

Таким образом, с точки зрения исследования структуры функционально-семантических полей выявлено следующее:

1. Семантическое поле необходимости в классическом латинском языке характеризуется полицентрической структурой, ядрами которой являются модальный предикат **debeo** и **Gerundivum**. Герундив был утрачен в процессе формирования романских языков, что также отразилось на частоте его употребления. В связи с этим констатируется перемещение семантического центра от герундива в сторону безличного предиката **decet**, который служит для выражения деонтической необходимости, предполагает перспективное потенциальное действие и утверждает действие субъекта под влиянием предписания, нормы, правила.

2. Модальность намерения занимает важное место в языковом мышлении и речетворчестве как показатель активности, креативности субъекта высказывания. Однако ее план содержания в латыни отличается меньшим разнообразием по сравнению с языковыми ресурсами выражения необходимости. Центром семантического поля является предикат **opto**, указывающий на активное желание, т.е. стремление, сознательный выбор, предпочтение. Специфическая грамматическая форма **Participium futuri activi** наряду с семантикой намерения содержит значение предстояния действия, что часто становится доминирующей семой высказывания.

3. Констатировано пересечение модальных значений намерения, необходимости и оптативности у некоторых лексем и грамматических форм. Данный факт подчеркивает размытость границ модальных полей необходимости и намерения в латинском языке, что обуславливает сложность переводческого процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ляпон, М.В. Модальность / М.В. Ляпон // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : Большая российская энциклопедия, 1998. – С. 303–304.
2. Немец, Г.П. Семантико-синтаксические средства выражения модальных значений в русском языке : автореф. дис. ... на соискание ученой степени докт. филол. наук : 10.02.01 / Г.П. Немец ; Днепрпетр. гос. ун-т им. 300-летия воссоединения Украины с Россией. – Днепрпетровск, 1990. – 38 с.

3. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь / И.Х. Дворецкий. – 6-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 2000. – 846 с.

4. Walde, A. Lateinisches etymologisches Wörterbuch : 2 b. / A. Walde. – Heidelberg : Carl Winter's Universitätverlag, 1938–1954.

5. Кацман, Н.Л. Конструкции с герундием и герундивом (методический аспект) / Н.Л. Кацман // Индоевропейское языкознание и классическая филология – IX : материалы чтений, посвященных памяти И.М. Тронского, СПб, 20–22 июня 2005 г. / ИЛИ РАН ; отв. ред. Н.Н. Казанский. – СПб. : Наука, 2005. – С. 114–118.

6. Таривердиева, М.А. Неличные формы латинского глагола и модальность / М.А. Таривердиева // Acta linguistica Petropolitana. Труды ИЛИ РАН. – СПб. : Наука, 2008. – Т. IV, Ч. 1 : Colloquia classica et indo-germanica – IV / отв. ред. Н.Н. Казанский. – С. 261–277.

Mitjukova E.A. Demonstration of modal meanings of necessary and intentions in Latin language

The article analyzes the characteristics of modal operators with the meanings of necessary and intentions in Latin. These meanings enter into the structure of subjective potential modality. They represent the modal category, indicating the relationship between the subject and discourse. A characteristic feature of the Latin language – the presence of specific grammatical forms with the appropriate meanings.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 19.01.2011

УДК 811.161.1 + 811.581

Ма Лун

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АССОЦИАТИВНЫХ ПОЛЕЙ «ПИЩА» И «食物» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье на основе направленного ассоциативного эксперимента представлен сопоставительный анализ ассоциативных полей «пища» и «食物» в русском и китайском языках. Выявлены сходства и различия в образах сознания представителей русской и китайской лингвокультур.

Изучение взаимоотношения языка, культуры и сознания, процессов межкультурного общения является одной из актуальных проблем современного языкознания. Неоспорима важность лингвокультурологического изучения номинативных процессов в сфере обыденной жизни, связанных с культурой потребления пищи, поскольку еда отражает одно из главнейших условий биологического выживания человека и входит в состав материальной жизни общества.

В настоящее время, когда в мире все отчетливее осознается неизбежность сосуществования разных культур, обществ с различными национальными традициями, актуальным представляется сопоставительное изучение указанной группы лексики в неродственных языках, в частности, русском и китайском. При сравнении языковых картин мира русского и китайского народов возможно выяснить общее и различное в методе приема пищи, особенностях сервировки стола, режима питания, традиций приготовления и приема пищи, значение пищи для каждого из народов и, в частности, каким образом все вышеуказанное отражается в сознании человека посредством выражения в языке, то есть на лингвистическом уровне.

Концепт *пища*, по мнению исследователей, относится к числу важнейших смысловых областей обыденного сознания, в силу чего находит многомерное воплощение в каждом языке. Данный концепт репрезентируется базовыми лексическими единицами, ср. русск.: *пища, есть, пить*; синонимический ряд с доминантой «пища»: *еда, снедь, съестное*, устар.: *брашно, сыть, выть, харчи, яство*; прост.: *жратва* [1, с. 371]; кит.: *食物* «пища», *吃饭* «есть», *喝* «пить»; синонимический ряд: *吃, 食物, 饲料* [2, с. 1239].

Особую значимость концепты семантического поля «пища» приобретают в выражении специфики национальной культуры, культурных сценариев и стереотипов [3, с. 317]. По этой причине в каждом языке существует большое количество фразеологизмов, построенных на основе концептов пищи, в которых значимость еды осмысливается в нравственных, социальных и других категориях, ср. русск.: *Дал Бог день, даст и пищу; Каков у хлеба, таков и у дела; Ешь с голоду, люби с молоду; Хлеб-соль ешь, а правду режь*; кит. *饱食终日, 无所用心* Если думать только о еде, то ума не будет в голове; *不劳动者不得食* Если ты не отдан труду, то не получишь и вознаграждение; ср. русск. *Кто не работает, тот не ест*; *吃饭不知吃饱, 睡觉不知颠倒, 说话不知深浅* Кто ест не в меру, спит и говорит без конца, тот не знает житейской мудрости; *吃过黄连的人, 才知道蜜糖的甜* Кто узнал вкус горького, тот вспоминает сладкий вкус мёда.

Научный руководитель – Ю.А. Гурская, кандидат филологических наук, доцент кафедры культуры речи и межкультурных коммуникаций Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка.

Целью настоящего исследования является выявление национально-культурной специфики языкового сознания на примере макроконцепта *пища*. Цель работы определила постановку и решение следующих задач: 1) определить роль «пищевых» ассоциаций в концептуальной картине мира; 2) на основе проведенного ассоциативного эксперимента осуществить моделирование ассоциативных полей «пища» «食物» в русском и китайском языках; 3) выявить сходства и различия в образах сознания представителей русской и китайской лингвокультур.

Для достижения поставленной цели в 2010 году мы провели ассоциативный эксперимент среди носителей русского и китайского языков. В эксперименте приняли участие 292 носителя русского языка и 284 носителя китайского языка. Возраст информантов – от 15 до 65 лет. Испытуемым было предложено записать на родном языке слова-ассоциаты, которые первыми приходят в голову. Русским испытуемым предлагались следующие слова-стимулы: *пища, есть, пить, хлеб*. Китайским респондентам были предложены слова-стимулы: *пища, есть, пить, рис*. Слова *хлеб* и *рис* рассматривались как эквивалентные образы-символы в русской и китайской культурах, что подтверждается проведенными исследованиями [4, с. 57–64]. Для сопоставления ассоциаций, выявленных у носителей русского языка, были использованы материалы «Русского ассоциативного словаря» [5; 6].

В данной статье мы рассмотрим ассоциативные поля «пища» и «食物» в сопоставительном освещении. По мнению исследователей, ассоциативное поле – это не просто фрагмент вербальной памяти (знаний) человека, фрагмент системы семантических и грамматических отношений, но и фрагмент образов сознания, мотивов и оценок [5, с. 6].

Как показывает анализ, исследуемые концепты организованы по полевому принципу, в силу чего описание содержания концепта предполагает его полевою стратификацию, т.е. выделение ядра, ближней, дальней и крайней периферии. Полевая организация концепта описывается в опоре на результаты ассоциативного эксперимента. По результатам ассоциативного эксперимента нами были сформированы ассоциативные поля стимулов как перечисление слов-ассоциатов, располагаемых по убыванию числа испытуемых. В дальнейшем слова, образующие ассоциативное поле, интерпретировались как языковые средства объективации тех или иных когнитивных признаков концепта.

В рассматриваемом материале можно выделить две доминантные сферы – приготовление и употребление пищи, в каждой из которых объект и субъект и отношение между ними выступают в качестве обязательных компонентов. В сфере приготовления пищи в качестве объекта рассматриваются продукты питания; в качестве субъекта – лица, производящие определенные действия с объектом с целью его добывания, переработкой и доставкой.

В русском языке полученные слова-ассоциаты можно разделить на 18 смысловых зон: «продукты питания»; «названия блюд»; «оценка вкусовых качеств пищи»; «эстетическая оценка»; «полезность/вредность продукта»; «пригодность/непригодность к употреблению»; «стоимость продукта»; «место принятия пищи»; «место приготовления»; «место хранения»; «время и порядок приема пищи»; «приборы для приема пищи»; «потребность человека в пище»; «избирательность в еде»; «цель употребления пищи»; «процесс и результат употребления пищи»; «характеристика материального положения субъекта»; «деятели, связанные с добычей пищи».

На основе анализа полученных данных установлено, что ядро ассоциативного поля «пища» в русском языке составляют лексемы с оценочной семой «вкус», выражающие положительную оценку вкусовых качеств пищи: *вкусная* 13; *пища богов* 8; *вкусная и здоровая; аппетитная; вкусна* 1 [5, с. 451]; *вкусная* 27; *вкусно* 3; *вкуснятина*

1; *наслаждение; удовольствие* 23; *аппетит* 4. Как видно, наиболее частотными реакциями на слово-стимул *пища* являются оценочные определения: *вкусная, вкусно*.

Дальнюю периферию составляют квалификаторы, которые выстраиваются в систему доминантных оппозиций «съедобный/съедобно» – «несъедобный/несъедобно», «полезный/полезно» – «вредный/вредно»; «калорийный» – «диетический» и формируют обширное поле рецепции: *съедобно; все перевариваемое* 1 [5, с. 451]; *съедобное* 1 – *несъедобная* 1 [5, с. 451]; «полезный» – «вредный»: *полезная* 6, *здоровая* 3, *свежеприготовленная* 2, *разнообразная* 1 – *нитратная, отравленная, плохая* 1 [5, с. 451]; ‘калорийность продукта’: *калорийная/ калории, обильная* 1 [5, с. 451]; *полезная* 4; *калорийная, насыщенная, питательная* 3; *диетическая* 2; *легкая* 1.

К единичным ассоциациям относятся слова, отражающие зрительное восприятие пищи: *красиво оформленная; разноцветная; натюрморт* 1. Отрицательная оценка вкусовых качеств пищи выражена ассоциатами: *невкусная; холодная* 2; *гадость, объедки; для животных* 1 [5, с. 451]; *вредная, отравлена* 1.

Как показывает материал, ядро русского ассоциативного поля «пища» отражает наиболее важные синтагматические связи в сознании респондентов, прежде всего, устойчивые словосочетания, аллюзии на прецедентные тексты (термин Ю.Н. Караулова): *пища богов* 8; *духовная пища* 6; *пища для ума* 5; *для мозга* 1 [5, с. 451]; *для ума* 3; *пища для размышления* 5. При этом для носителей русского языка концептуальной является общекультурная оппозиция *дух – тело; идеальное – материальное* с преобладанием частотности первого члена противопоставления: ассоциации *духовная* 6, *дух* 1 [5, с. 451]; *духовная* 4, *дух* 3. Значимыми являются ассоциации, которые относятся к смысловой зоне «цель, предназначение пищи»: *жизнь* 10, *энергия* 9; *источник существования, существование* 8; ср. *выживание; сила; ум* 3.

Значительная часть ассоциаций характеризует субъекта действия. Субъект употребления оценивается по следующим семантическим признакам: «процесс и результат употребления пищи»: *есть, съедена* 2; *в желудке, кушать, принять* 1 [5, с. 451]; *жевать* 4; «потребность в пище»: *необходимость/ необходима* 15, *голод* 5, *нет, отсутствует* 1; «высокая потребность в пище, оцениваемая отрицательно»: *обжора* 1; «избирательность в еде»: (пища для) *гурмана* 1; «характеристика материального положения субъекта»: *нищий* 1. Пища также рассматривается как объект купли-продажи: *очень дорогая; рубль* 1 [5, с. 451]; *деньги; магазин; рынок* 4.

Крайнюю периферию составляют слова, которые входят в тематические группы «продукты питания» и «названия блюд». Группа «продукты питания» представлена следующими реакциями: *курица; хлеб* 1 [5, с. 451]; *картофель* 8; *фрукты* 7; *мясо* 5; *хлеб* 4; *овощи; яблоко* 3; *огурец* 2; *апельсин, банан, зелень; молоко; овощи; помидор; смородина* 1. В тематическую группу «названия блюд» входят ассоциаты: *тарелка с супом; Пицца Хат* 1 [5, с. 451]; *пицца* 5; *колбаса* 4; *курица; салат* 3; *каша; торт; шоколад* 2; *борщ; картофельное пюре; мороженное; суп* 1. Как видно, значительная часть наименований является заимствованиями из европейских и неевропейских языков: *апельсин, банан, кофе, пицца, плов; помидор; салат, суши; торт*. В данной смысловой зоне можно выделить подгруппу, связанную с напитками: *вода; кофе* 1.

Дополняет данную тематическую группу материал «Обратного словаря», который обнаруживает три наименования с национально-культурными коннотациями: *хлеб* 7, *блин* 3; *щи* 1; значимые для русской культуры названия продуктов с символическими коннотациями: *жир* 2, *масло, соль* 1, а также названия, заимствованные из западноевропейских и тюркских языков: *бутерброд, вермишель, сосиски, пицца, харчо* 1 [6, с. 613].

Зафиксированы также ассоциации, объективирующие концепты сценарного типа, которые отражают ритуальный компонент приема пищи, закрепленный в русском

языковом сознании: *завтрак, обед* 1 [5, с. 451]; *обед* 10; *завтрак, обед, ужин* 1.

Дальнюю периферию составляют ассоциации-локативы, которые входят в смысловые зоны: «место употребления пищи»: *ресторан* 2; *столовая* 2, *в столовой, банкет, буфет* 1; «место приготовления»: *кухня* 4; «место хранения»: *холодильник* 1.

Как показал анализ, наиболее востребованными для русских респондентов являются смысловые зоны: «оценка вкусовых качеств пищи»; «полезность/вредность продукта»; «пригодность/непригодность к употреблению»; «процесс и результат употребления пищи»; «названия блюд»; «потребность в пище»; «цель употребления пищи»; «место принятия пищи», поскольку они имеют наибольшее количество ассоциативных объективаций по сравнению с другими зонами.

Смысловые зоны «место приготовления»; «место хранения»; «приборы для приема пищи»; «избирательность в еде»; «стоимость продукта»; «характеристика материального положения субъекта»; «деятели, связанные с добычей пищи» для носителей русского языка менее значимы.

Ассоциаты, полученные в результате опроса носителей китайского языка, можно разделить на 18 смысловых зон: «продукты питания»; «названия блюд»; «вид пищи»; «вкусовые категории пищи»; «оценка вкусовых качеств пищи»; «пригодность к употреблению»; «калорийность пищи»; «значимость пищи»; «стоимость продуктов»; «место приобретения продукта»; «время и порядок приема пищи»; «потребность в пище»; «цель употребления пищи»; «характеристика материального состояния человека»; «название процессов приготовления пищи»; «производитель пищи»; «результат тяжелого труда»; «наименования других этносов».

В отличие от русского языка, ядро ассоциативного поля «пища» носителей китайского языка составляют пять наименований-гипонимов, которые с древности составляют основу китайской национальной кухни и входят в гипероним «пища»: *мясо* 96; *мука* 69; *фрукты* 56; *овощи* 54; *рис* 52.

Ряд феноменов китайской кухни обладает яркой национально-культурной спецификой, проявляющейся в гастрономических пристрастиях китайских респондентов. В ближнюю периферию ассоциативного поля «пища» входят названия самых известных китайских национальных блюд из теста, мяса, а также продукты моря: *火锅* хого – *китайский самовар* 36; *馒头* мантоу – *пампушки на пару* 30; *海鲜* морские деликатесы 24; *羊肉串* янжоучуань – *шашлык из баранины* 17; *包子* паровой творог 16; *饺子* пельмени 15. Наименования напитков представлены только одной реакцией: *白水* вода 15.

Известно, что пища – один из наиболее устойчивых элементов материальной культуры, однако с течением времени питание, как и другие элементы быта, может меняться. Как показывает эксперимент, набор продуктов традиционной китайской кухни, сложившийся с древности, в основном сохраняется до сих пор, о чем свидетельствует ядро ассоциативного поля «пища». Популярность блюд, заимствованных из европейских языков, отражена в ассоциатах, относящихся к ближней периферии ассоциативного поля: *батон* 20; *пицца* 19; *шоколад* 12, *торт* 10. К дальней и крайней периферии рассматриваемого поля относятся заимствованные слова: *糖果* конфеты, *丸子* фрикаделька 9; *香肠* колбаса 7.

К дальней периферии относятся менее популярные в китайской кухне блюда и отдельные названия продуктов питания: *鸡蛋* яйцо 14; *糖葫芦* засахаренные фрукты на палочке; *咸菜* соленья 10; *牛奶* молоко 9. Крайнюю периферию составляют ассоциаты: *豆腐* соевый творог; *羊杂碎* горячее блюдо из потрохов; *油条* йоутяо (жареные «колоски») 5; *玉米* кукуруза; *炒菜* жареные овощи 4; *甲鱼* дальневосточная черепаха 3.

Ближнюю периферию составляют слова, которые входят в смысловые зоны «вкусовые категории пищи»: *пять вкусовых ощущений* 32; «вкусовые качества пищи, оцениваемые положительно»: *вкусный* 24; «пригодность к употреблению»: *качество*

12; *гарантийный срок* 11; «калорийность пищи»: *питательный, сытный* 10. В отличие от носителей русского языка, для китайских респондентов одинаково значимыми являются пять вкусовых категорий (сладкое, кислое, горькое, острое, соленое), в то время как у русских респондентов отмечена только одна реакция: *сладкое* 4. Отрицательная оценка вкусовых качеств пищи у китайских испытуемых отражена незначительно: *невкусный* 4.

Значимыми для носителей китайского языка являются смысловые зоны «стоимость продуктов», «характеристика материального состояния субъекта», которые отражены в ассоциатах: *цена* 30; *богатый* 19; *деньги, магазин* 18; *реклама* 7. При этом оценка материального состояния человека, связанная со словом-стимулом *пища*, разнополярна у русских и китайских респондентов: кит. *богатый* 19 – русск. *нищий* 1.

Дальнюю периферию составляют слова, которые входят в смысловые зоны «потребность человека в пище»: *удовлетворенный* 6; «цель употребления пищи»: *здоровье* 14; *жизнь* 8; «значимость пищи»: *главный* 9.

У китайских испытуемых зафиксированы реакции, свидетельствующие о том, что для части респондентов добывание пищи ассоциируется с тяжелым трудом земледельца: *неурожайный год* 8; *в поте лица* 7; *крестьянин, земля* 6. В то же время у русских респондентов на слово-стимул «пища» не выявлено ассоциаций, объективирующих концепт *труд*. Среди единичных реакций отмечены слова, связанные с добыванием и обработкой пищи в древности: *охотник, древние люди, костер*.

По данным эксперимента среди носителей китайского языка наибольшее количество объективаций отражают смысловые зоны «продукты питания»; «названия блюд»; «вкусовые категории пищи»; «стоимость продуктов»; «характеристика материального состояния человека»; «результат тяжелого труда»; «производитель пищи». Менее значимыми являются смысловые зоны: «время и порядок приема пищи»; «оценка вкусовых качеств пищи»; «пригодность пищи к употреблению»; «калорийность продукта»; «цель употребления пищи»; «место приобретения продукта»; «название процессов приготовления пищи».

Анализ семантики единиц, которые репрезентируют концепт *пища* в неблизкородственных языках, позволяет сделать следующие выводы. В разных культурах «пищевые» ассоциации играют неодинаковую роль в мировосприятии и формировании концептуальной картины мира. В структуре русского ассоциативного поля наиболее значимой является смысловая зона «оценка вкусовых качеств пищи», в которую входят лексемы с оценочной семой «вкус», формирующие доминантные оппозиции: «вкусный» – «невкусный»; «съедобный» – «несъедобный» и др.

В ядре языкового сознания китайских респондентов наиболее частотны реакции, выраженные национально-специфическими лексическими единицами семантического поля «пища», в то время как в языковом сознании русских респондентов зафиксировано только одно слово, обладающее национально-культурными коннотациями: *хлеб*. Нужно отметить, что ассоциация со словом *хлеб*, хотя и не имеет высоких частотных показателей, но стабильно обнаруживается в ассоциативных словарях, а также в материалах эксперимента.

Совпадающими в реакциях русских и китайских респондентов являются следующие 17 слов: *вкусная, вода, голод, деньги, жизнь, здоровье, колбаса, магазин, молоко, невкусная, овощи, питательная, пицца, разнообразная, торт, фрукты, шоколад*. При этом в ядре языкового сознания русских и китайских испытуемых не отмечено ни одного совпадения. Наибольшее количество пересечений в исследуемом фрагменте языкового сознания представлено в области дальней и крайней периферии.

В целом представление о пище занимает значительное место в концептуальной картине мира носителей исследуемых лингвокультур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Словарь синонимов / Ред. А.П. Евгеньева ; составители: Л.П. Алекторова [и др.]. Справочное пособие. – Ленинград : «Наука», 1975. – С. 371.
2. 现代汉语词典(第五版). 北京 商务印书馆, 2005. (Современный китайский словарь. – Пекин : ШанУИньшугуань, 2005. – С. 1239).
3. Бочегова, Н.Н. О национальной специфике концептов «культуры с маленькой буквы» / Н.Н. Бочегова // Языки и транснациональные проблемы : материалы 1-й Междунар. науч. конф., Тамбов, 22–24 апреля 2004 г. : в 2 т. / М-во образования и науки Рос. Федерации, Ин-т языкознания Российской академии наук, Тамб. Гос. ун-т Г.Р. Державина, Ин-т исследования и развития лит. процессов в Австрии и в мире – INST (Вена, Австрия) : Т.А. Фесенко (отв. ред.). – Тамбов, 2004, – Т. 2. – С. 317.
4. Ма Лун. Концепт «хлеб» русской наивной картины мира в зеркале китайской. Вестник МГЛУ. Сер. 1. Филология. – 2010. – № 2(45). – С. 57–64.
5. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. Т.1: От стимула к реакции: ок. 7000 стимулов / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 784 с.
6. Русский ассоциативный словарь : в 2 т. т.2 : От реакции к стимулу: Более 100 000 реакций/ Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В.Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 992 с.

Ma Lun. Comparative analysis of associative fields «food» and «食物» in Russian and Chinese languages

This article deals with the modeling of associative fields «food» and «食物» in Russian and Chinese languages on the basis of directed associative experiment. The semantic zone «definition of food taste» is the most significant in the structure of Russian associative field when associations connected with semantic zones «food stuffs» and «national dishes» are in the center of Chinese associative field. The most quantity of crossings in the investigated fragment of linguistic consciousness is presented in the sphere of far and extreme periphery of investigated associative fields.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 30.06.2010

УДК 821(112.2+161.3).0

Л.М. Коновод

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ КОНКРЕТНОЙ ПОЭЗИИ И В ТВОРЧЕСТВЕ СОВРЕМЕННЫХ БЕЛОРУССКИХ ЛИТЕРАТОРОВ

На современном этапе понятие игры приобретает статус сложного и многоаспектного феномена, становится одним из ключевых ориентиров современной общекультурной ситуации. Языковая игра – одно из проявлений людичности, данное понятие нашло разработку в рамках аналитической доктрины Л. Витгенштейна и стало рассматриваться в комплексе лингвистической деятельности людей как форма социальной жизни. Изучение языковой игры, особого вида речетворческой семиотической деятельности, – полисемии, омонимии, пермутации, контаминации, паронимии, окказиональных средств, разного рода выразительных аномалий возможно на примере поэтических экспериментов в творчестве немецкоязычных поэтов-конкретистов, а также в художественном пространстве современной белорусской поэзии (творчество Г. Рюма, Ф. Мона, Э. Яндля, С. Минскевича, Д. Дмитриева, А. Тихоновой, В. Бурлак, Д. Вишнева).

Введение

В литературе и искусстве XX века проблема «игрового начала» приобретает особое распространение и актуальность. На неутилитарный, эстетический и сущностно значимый для человеческой жизни характер игры философская мысль обратила свое внимание фактически с самого своего возникновения, хотя долгое время ее выводы фиксировались только в метафорической, образной или спорадической форме. Со времен античности и до современности интерес к явлению игры проявляет себя в исследованиях Платона, Аристотеля, И. Канта, Ф. Шиллера, Г. Спенсера, В. Вундта, Й. Хейзинга, М.М. Бахтина, З. Фрейда, Р. Барта, Х. Ортега-и-Гассета, Ж. Делеза, М. Фуко. Общим для рассуждений становится мысль о том, что появление литературного произведения – сугубо людичный процесс, в котором художник сознательно провоцирует формирование новых значений, ассоциаций, смыслов, неожиданных комбинаций.

Языковая игра в пространстве гуманитарного знания. «В создании игровых ситуаций (напоминающих «иллюзорную» реальность литературы), – отмечает А.Н. Николукин, – используются как средства имитации, так и приёмы комбинирования – перестановки и соединения по определённым правилам набора готовых элементов; имитация и комбинаторика являются двумя основными моментами игры, которые в значительной степени противостоят друг другу; если игра-имитация предполагает создание некоей целостной ситуации и тем самым представляет игру в её конструктивном аспекте, то при комбинаторной игре преходящие комбинации элементов постоянно распадаются на составные части и комбинируются заново. Подобный деструктивный элемент игры особую значимость приобретает в модернистской и постмодернистской литературе» [1, с. 286].

Принцип комбинирования может проявиться на локальном уровне, в игре слов и букв; на уровне структуры целого текста, созданного без учёта однонаправленного чтения текста; на уровне семантической организации, появляясь в манипулировании автором различными образами-заимствованиями, в обыгрывании первичных, классических литературных мотивов и тем. «Искусство, – подчёркивает Ю.Б. Боров, – обладает игровым началом, оно отражает мир, в том числе и мир

игры (обряды, праздники, карнавалы, цирк). В художественном произведении, как и в игре, совмещаются противоположные начала: действительное и вымышленное, условное и безусловное, творческая свобода и ограничивающие её правила и «язык искусства» [2, с. 113].

Важной целью становится в этой связи изучение явления языковой игры как частного случая игры, описание черт типологического сходства в идейном содержании, стилистике, языке художественных произведений современных поэтов. Для реализации цели важно решить задачу определения понятия языковой игры с опорой на трактат «Философские исследования» виднейшего представителя аналитической философии XX века Л. Витгенштейна. Поиски совершенного логического языка приводят исследователя к такой лингвистической модели, как «языковая игра», которая лежит в основе многообразной речевой деятельности людей. Язык, по мнению Л. Витгенштейна, подобен игре, поскольку он представляет собой свод правил и любое употребление слова является ходом в такой игре. «Применение» – это то понятие, которое предлагает Л. Витгенштейн в качестве замены понятию «значение». Значение имени проявляется в процессе его использования в том или ином контексте. Без контекстуального рассмотрения предложений невозможно решить вопрос об их истинности или ложности. Л. Витгенштейн, а вслед за ним и конкретисты, обращаются к неформализованному языку, к реальной лингвистической деятельности людей, рассматривая язык как часть самого мира, как форму социальной жизни.

Л. Витгенштейну принадлежит также обоснование такой категории, как «языковая игра». «Языковая игра – это определенная модель коммуникации или конституция текста, в которой слова употребляются в строго определенном смысле, что позволяет строить непротиворечивый контекст» [3, с. 132]. В осмыслении философа любой вид деятельности, связанной с языком, попадает под это определение.

В традиционных представлениях язык долгое время рассматривался сугубо как средство передачи информации, средство коммуникации, но прагматический подход, получивший распространение на современном этапе, позволяет расширить представления о функциях языка. В учении Л. Витгенштейна на первый план выступает проблематизация прагматического аспекта языка, понятия речевой ситуации, язык рассматривается не только как способ фиксации истинных фактов, но и как средство преодоления постулата информативности и истинности высказывания.

Практически любое экспериментирование со словом, игра слов, как один из вариантов языковой игры, (использование полисемии, омонимии, омофонии, паронимии, возможностей словообразования, обращение к стилистически окрашенной лексике, создание макаронических высказываний) используется «с целью достижения комического эффекта» [1, с. 336]. Еще одна задача исследования – изучение игры слов как отклонения от языкового стереотипа, которое может трактоваться как стилистическая ошибка, но умышленное обращение к языковым экспериментам, осознанное нарушение нормы приводит к передаче метаязыковой информации. При таком подходе языковая игра противопоставляется языковой ошибке, в другой интерпретации оппозиция выражена в соотношении «норма – другая норма».

В качестве осознанного нарушения языкового стереотипа можно рассматривать явление языковой аномалии, которая трактуется в лингвистике как «нарушение правила употребления какой-то языковой или текстовой единицы» [4, с. 50]. Это могут быть случаи контаминации – появления новой формы, нового значения

слова или речевого оборота при объединении, смешении нескольких в чем-то сходных форм, выражений, а также неологизмы, возникшие в результате окказионального словообразования, авторского словотворчества.

Языковая игра в поэзии конкретизма. Литературный процесс XX характеризуется отказом от тотального рационалистического языкового универсализма, художественные практики современности тяготеют к преодолению таких норм литературного языка, как типичность, распространенность, устойчивость, соответствие узусу и возможностям системы языка, общеобязательность и предпочтительность. Разрыв с классической художественной традицией, необходимость вызывающе смелых экспериментов с целью выработать новые, неканоничные способы письма отличает творческие установки литераторов-неоавангардистов 60-ых годов XX века в западноевропейской литературе, а также белорусских поэтов последней трети XX – начала XXI веков.

Языковая игра – одно из принципиально важных средств организации текста в поэзии конкретизма, направлении, сложившемся в начале 1950-х годов XX века в ряде европейских (Швейцария, Швеция, ФРГ, Австрия) и латиноамериканских стран (Бразилия). Теоретик и практик конкретизма О. Гомрингер подчеркивает важность функциональности, системности языка, обращает внимание на физическую (визуальную и акустическую) природу слова. В статье «План-путеводитель по конкретной поэзии» подчеркиваются схожие аспекты проблемы языка: «Поэзия повернулась от искусства к действию, от декламации к констелляции, от фразы к структуре, от песни к энергетическому центру... Конкретная поэзия – это работа с материалом языка, создание с помощью него структур и передача информации с помощью новых способов» [5, с. 76]. Праздности или пустой созерцательности конкретизм противопоставляет активное употребление языка, в котором и заключен его смысл. Отсюда такое количество текстов поэтов-конкретистов, основанных на игровых, нелинейных способах построения поэтического высказывания, понуждающих читателя к активному восприятию текста, прояснению значения слова через употребление его в акте чтения-разгадывания.

В белорусском литературном процессе последних лет также необходимо отметить активизацию интереса к игровым способам организации поэтического высказывания: «Так, цягам апошніх дзесяцігоддзеў у айчынай паэзіі, акрамя адносна неўскладненых відаў камбінаторнай паэзіі (цыркемы, антыпаліндромы, лагагрыфічныя, метаграматычныя, «бясконцыя» вершы С. Мінскевіча, «марскія шпількі» Г. Ціханавай, рапалічныя і анаграматычныя вершы А. Кавалеўскага), з'явіліся таксама і мастацкія тэксты, пабудаваныя на дадатковых ускладненнях (акратэлеверш А. Кудласевіча, і А. Брусевіча, санет-цэнтон, санет-брахікалан, санет, складзены з туюгаў Ю. Пацюпы, трыялет-брахікалан В. Бурлак, вянок трыялетаў В. Іванова, творы, заснаваныя на на сінтэзе паэзіі і графікі – такія, як амбіграмы Д. Дзмітрыева)» [6, с. 26]. Такие приемы организации языковой игры, как неоднозначное понимание слов и фраз, буквализация, обращение к омонимии, омофонии, омографии, параномазии, смешение языкового и метаязыкового контекстов, становятся общими и для европейских, и для белорусских поэтов современности. Одним из значительных мастеров в кругу авторов немецкоязычной конкретной поэзии является Ф. Мон. Творческое кредо этого поэта – создание «Querstellen», текстов, которые могут читаться в различных направлениях, «вдоль и поперек». Составляются «Querstellen» таким образом, чтобы все варианты прочтения на внешних, внутренних, продольных и поперечных сторонах равнялись друг другу. Одно из стихотворений Ф. Мона – своеобразная магическая фигура, состоящая

из палиндромного слова «ротор». Данный текст может читаться и по кругу, наглядно демонстрируя движения ротора:

```

      r
    o r o
  t o r o t
o t o r o t o
r o t o r o t o r
o t o r o t o
  t o r o t
    o r o
      r
  
```

В творчестве С. Минкевича, современного белорусского поэта, наблюдаются схожие тенденции создания магических квадратов. Такая форма составления текста имеет древнейшую историю, которая напрямую связана с магией и шаманскими культами. Квадраты, оформленные особым способом, считались сильнейшими заклинаниями, предназначенными для обретения сверхъестественных способностей:

Міф пра Ахілесаву пяту

```

A X I L
X A M I
I M A X
L I X A
  
```

В данных произведениях актуализированы и визуальные, и акустические возможности языковой игры, использующей сочетание нескольких способов прочтения текста: построчное (линейное), а также вертикальное.

Приемы контаминации – сращения, сдвига целого предложения в одно слово, перераспределения слова или выражения; пермутация букв, слогов, морфем, слов – нередко встречаются в творчестве австрийского поэта-конкретиста Э. Яндля. Так в стихотворении «канцона» поэт перераспределяет слово «канцона», разделяя его пробелом и получая омонимично звучащее в немецком языке словосочетание «ganz ohne»:

```

canzone
ganz
ganz
ohne
völlig beraubt
  
```

Логогрифы как комбинаторные эксперименты по составлению из фрагментов определенного слова нового высказывания не редкость и в творчестве белорусского современного поэта А. Ковалевского, который составил текст своего произведения из производных фрагментов слова «аэрапланаванне»: «План / Аэра: / Эра / Аэрапланаў...»

Д. Дмитриев в коротком стихотворении «Абвяшчэнне...» также использует принцип однозвучности, подобия звучания при имеющемся смысловом различии компонентов, с помощью языковой игры автор заглядывает во внутренние механизмы слова, находит очень точный образ:

Абвяшчэнне: / **АБВ** – яшчэ не я

Такой же принцип создания высказывания используется в текстах сборника «Марскія шпількі» А. Тихоновой. Белорусская поэтесса использует омофоническую игру слов, вызывая эффект деавтоматизации восприятия текста, привлекает внимание к самой форме слова:

Скончыўся вечар цікава
Скончыўся вечар... ці кава?

Змест атрымаўся агульны
Змест атрымаўся... А гульні?.

О серьезности игры в заявленных текстах и немецкоязычных, и белорусских авторов говорит принципиальное отличие этих произведений от каламбуров, важной целью которых является создание комического эффекта. Тексты же Г. Рюма, Ф. Мона, Э. Яндля, С. Минкевича, Д. Дмитриева, А. Тихоновой скорее нацеливают на вдумчивое восприятие, разгадывание загадок бытия, хоть и в живой игровой форме.

Следующее стихотворение Э. Яндля основывается на игровом способе нелинейного чтения, строится в прямом смысле на пересечении слов «Frosch» (лягушка) и «Frisch» (свежесть):

o
fr sch
i

Перекомпоновка гласных в данном тексте позволяет в ограниченном количестве знаков донести наибольшее количество информации, рассказать о «свежести и лягушках», на ассоциативном уровне передать ощущение от предмета разговора.

На взаимной подмене звуков [в] и [ф] основывается фоническая игра в стихотворении «виалки для феры» Э. Яндля:

feilchen vür efa eveu vür viala	виалки для феры ферба для виалы
gevroenes vür efa vlüssiges vür viala	фетер для феры фода для виалы
efa vür viala viala vür efa	фера для виалы виала для феры
vruhling vür fiele	фесна для фсех

Аллитерация лежит в основе языковой игры в белорусской тавтограмматической поэзии В. Бурлак, где слова отбираются по фонетическому принципу одинакового первого звука, в подобных текстах используется акустическое подчеркивание элементов, вступающих в игровые отношения:

Беларуская батальная басэтля

Бяскрыўдна, бяхмарна, бяскроўна
Бандыты бамбілі бліндаж
Бліскуча бялела бавоўна –
Бялізнавы бацькаў багаж.

В творчестве немецкого конкретиста распространение находит создание окказиональных новообразований и паронимической игры слов. Стремление изобрести новые лексоидные знаки, вызванное потребностью номинировать некие ассоциативно-психологические, эмоциональные состояния, содержащиеся в сознании языковой личности, склонной к словотворчеству, лежит в основе стихотворения «утробрюхо»:

der morgenbauch	утробрюх
ist ein geübter brauch.	это сложившийся обычай.
brauch ich ihn? vielleicht	обычай во мне? возможно
er mich, schleppt sich dann	он моя часть. и тянется
den tag qualvoll hinan	потом день мучительно вверх
wie die piramüden von kittsee.	как усталомиды по вязкому морю.
(erklärung: das erste them	(для ясности: первая тема
ist der morgenbauch; das zweite thema	это утробрюх; вторая тема
ist der brauch und ich brauch; das	это обычай и я обычай;
ditte thema ist die piramüden	третья тема это усталомиды
von kittsee; die durchführung	в вязком море; все это случайно,
ist lässig, durchlässig und	неряшливо, пометообразно и
ein wenig lästig	немного затянута
für manche	для некоторых
.)	.)

Это иронично-едкое стихотворение, рассуждающее без морализаторства о человеческом существовании и человеческой жизни, об истершейся грани между поступком и привычкой, содержит в немецком варианте три случая окказионального употребления слов: *morgenbauch* (≈утробрюхо), *piramüden* (≈усталомида), *kittsee* (≈вязкое море). Все три случая языковых аномалий представляют собой многосложное слово, которое вообще является характерологическим признаком немецких лексем.

Данные новообразованные лексоиды задают ассоциативные связи и определяют тон повествования. Лексоид *morgenbauch* (утробрюхо) на эмоциональном уровне связан с физиологическими, обыденными потребностями утреннего туалета человека. Новообразование *piramüden*, состоя из двух компонентов (части слова «пирамида» и слова «уставать»), дает широкий спектр для ассоциативных связей. Пирамиды, как памятники истории и культуры, ассоциативно воспринимаются в качестве символов истории, груза времен, адского труда их создателей и, одновременно, – незыблемости, предустановленности. Сочетаясь с семантикой слова «уставать», комплекс ассоциаций еще более проясняется. Наиболее сложным для логического рассудочного восприятия оказывается лексоид *kittsee*, поскольку его общий ассоциативный смысл не выводится полностью из семантических возможностей компонентов *Kitt* – «замазка» и *See* – «море», «озеро», составляющих лексоид. Попытка декодировать и интерпретировать окказионализм приводит к расширению значений компонентов лексоида. I-я часть – «*kitt*» – прочно насыщена качествами определения – «вязкий», «навязчивый», «зыбкий», а II-я часть – «*see*» – содержит ассоциации к архетипическому литературному пониманию моря как глади, пустыни, пространства жизни. Соотносясь с предыдущим лексоидом «*piramüden*», лексоид «*kittsee*» на интуитивном уровне связывается в большей степени с пустыней, пустошью человеческой жизни, ее зыбкостью, хаотичностью, вековой бесцельностью существования. Вплетаясь в текст произведения, смысл слов, созданных с помощью игровой графемокомпановки, интенсифицируется текстовыми лирическими смыслами, которые в сочетании с подчеркнутыми фоносемантическими аспектами окказионализмов формируют общую семантику всего стихотворения, продуцируют появление не только закрепленных, но и ассоциативно-психологических аспектов.

Параллельно привлекает внимание использование схожей языковой аномалии в стихотворении Д. Вишнева «Я – браканьер! Я лаўлю вершы ў Нямецчыне». В тексте этого произведения встречается окказиональное новообразование «*пірамідны*», который служит эпитетом по отношению то ли к слову «патрон», то ли к слову «фараон», отсутствие в стихотворении системной пунктуации не позволяет определенно говорить о валентности данного лексоида:

па кроплі выходжу сыходжу
па кроплі крыві алкаголю
сыходжу я кропкамі болю
іду на паляну на трон
у руках карабін дзе патрон
адзін крэатыўны
суіцыдальны і пірамідны –
я – фараон!

В произведении использование данного окказионализма, как и в стихотворении Э. Яндля, передает экстралингвистическую информацию, а использование в одном контексте слов «патрон», «суіцыдальны», «пірамідны», «фараон» задает игру с ассоциациями о незыблемости, вечности пирамид, их превосходстве над жизнью и смертью простого человека.

Заклучение

Необходимо говорить о том, что использование языковой игры в поэтическом тексте приводит к значительному художественному эффекту, коррелирующему с эстетической функцией языка, характеризующейся привлечением внимания к самой языковой форме, плану выражения. Явления полисемии, омонимии, пермутации, контаминации, паронимии, окказиональные средства, разного рода выразительные аномалии – особого вида речетворческая семиотическая деятельность – способствуют порождению функциональных эффектов, обусловленных прагматической направленностью игры слов. Читатель / слушатель произведения, основанного на языковой игре, пользуется двойным языковым кодом, переходя с эксплицитного способа выражения и восприятия смысла на имплицитный и наоборот, вследствие чего формируется конституция «Homo ludens», «человека играющего», обнаруживается творческий потенциал личности. Изучение языковой игры на примере экспериментальных текстов немецкоязычных конкретистов и современных белорусских поэтов служит выявлению сложных закономерностей и эстетических взаимосвязей в развитии различных национальных литератур. Разработка сравнительного текстологического анализа художественных произведений на уровне поэтической и языковой организации, установление видов и способов языковой игры в сопоставлении и сравнении способствует самопознанию каждой национальной литературы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. Ин-т науч. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПКи Интелвак, 2003. – 1600 стб.
2. Борев, Ю.Б. Эстетика. Теория литературы : энцикл. словарь терминов / Ю.Б. Борев. – М. : Издательство Астрель: Издательство АСТ, 2003. – 575 с.
3. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / Главн. научн. ред. и сост. С.Ю. Солодовников. – Минск : МФЦП, 2002. – 1008 с.
4. Апресян, Ю.Д. Языковые аномалии: типы и функции / Ю.Д. Апресян // *Res Philologica*. Филологические исследования. Памяти академика Г.В. Степанова (1919–1986) / Под ред. Д.С. Лихачева. – М. – Л. : Наука, 1990. – С. 50–71.
5. Gomringer, E. Manifeste und darstellungen der konkreten poesie 1954–1966 / E. Gomringer. – St. gallen : edition galerie press, 1966. – 116 s.
6. Жыбуль, В. Мова як канструктар. Камбінаторная паэзія на Беларусі і ў свеце / В. Жыбуль // *Роднае слова*. – 2007. – № 12. – С. 24–26.

Konovod L.M. Language game in the artistic space of the German concrete poetry and in the works of modern Belarusian writers

At the modern stage the notion of game acquires a status of a complex and multi-aspect phenomenon, becomes one of the key focuses of today's general cultural situation. The language game is a manifestation of humanhood – a term developed by L. Wittgenstein in his analytical doctrine. Humanhood is considered within the complex of people's linguistic activities as a form of social life. The language game, as a special type of semiotic activity and activity of language creation, – polysemy, homonymy, permutation, contamination, paronymy, occasional means, all kinds of expressive anomalies, can be discussed using the examples of poetic experiments observed in the works of German-speaking poets-concretists, as well as in the artistic dimension of today's Belarusian poetry (G. Rium, F. Mon, E. Yandl, S. Minskevich, D. Dmitriev, A. Tikhonova, V. Burlak, D. Vishnev).

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 30.06.2010

УДК 398 (4Бел)

І.А. Швед

СІМВОЛІКА КРЫНІЦЫ Ў БЕЛАРУСКІМ ПЕСЕННЫМ ФАЛЬКЛОРЫ

На беларускім песенным фальклорным матэрыяле прасочана функцыянальнасць вобраза крыніцы як элемента ландшафтна-прыроднага кода. У выніку гісторыка-генетычнага і функцыянальна-семантычнага аналізу раскрыта вітальная, эротыка-фертыльная, магічна-памнажальная семантыка крынічнай вады як універсальнага знака жыцця. Вобраз крыніцы выступае чынікам семантычнага поля песень пераважна са шлюбна-эратычнымі матывамі. Функцыянаванне вобраза крыніцы як абагульненага знака суму абумоўлена яе асацыяцыяй з цяжучымі слязамі і шырэй – міфалагічнай карэляцыяй вады з матывамі небяспекі і смерці.

Уводзіны

Праблемы глыбокага разумення адметнасцей міфалагічнага мыслення, глыбінных сэнсаў і міфапаэтычных уяўленняў, спецыфікі культурнай трактоўкі сімвалаў, устанаўлення ролі сімвалічнага свету ў функцыянаванні традыцыйнай культуры пэўнага народа маюць прынцыпова фундаментальны характар.

Адным са значных фальклорна-міфалагічных аб'ектаў беларускай традыцыі з'яўляецца крыніца. Фальклорны вобраз крыніцы трапляў у поле зацікаўленняў шэрагу даследчыкаў, якія выказвалі розныя меркаванні наконт генезісу (паходжання, станаўлення і развіцця) і семантыкі названага феномена. Культывым крыніцам прысвечана кніга Э. Зайкоўскага і Л. Дучыц «Жыватворныя крыніцы Беларусі». У ёй змешчаны некаторыя фальклорныя і літаратурныя творы, у якіх прадстаўлены вобраз крыніцы. Крыніцы разглядаюцца ў аднайменным энцыклапедычным артыкуле Э. Зайкоўскага як «прыродныя падземныя воды, якія выходзяць на паверхню зямлі» і ўшаноўваюцца беларусамі з глыбокай старажытнасці. Адносна вобраза крыніцы ў фальклорнай песеннай творчасці аўтар згадаў толькі тое, што «ў сучасным беларускім фальклоры таксама сустракаецца матыў пэўнай сувязі крыніцы са шлюбам» і што ў «некаторых песенных творах з крыніцай параўноўваецца дзяўчына» [1, с. 730–731]. «Філалагічны» бок сімвалікі крыніцы ў сувязі з вывучэннем беларускай лірыкі і яе паэтыкі закранаўся Н. Гілевічам у даследаванні «Паэтыка беларускай народнай лірыкі. Слова і вобраз», А. Гурскім у манаграфіі «Пазаабрадавая лірыка ўсходніх славян» і некаторымі іншымі даследчыкамі. Разам з тым сімволіка крыніцы ў песенных жанрах беларускага фальклору не была прадметам спецыяльнага даследавання вучоных.

Глыбінны сэнс і багатая полісемія вобраза крыніцы ў беларускай вуснай народнай творчасці яшчэ не дастаткова раскрыты. Мэта дадзенай працы – прасачыць прысутнасць вобраза крыніцы ў песенным фальклоры беларусаў, вызначыць семантыку і сімволіку гэтага вобраза ў абрадавых і пазаабрадавых песнях. Для дасягнення пастаўленай мэты гісторыка-генетычнае вывучэнне, якое арыентуецца на дыяхранічны і парадыгматычны разгляд фальклорнага вобраза крыніцы як цэласнага феномена, дапаўняецца функцыянальна-семантычным даследаваннем.

У фальклорным свеце ідэальнай нормы іманентнай, пастаяннай і нязменнай прыкметай крыніцы з'яўляецца халодная (сцюдзёная), празрыстая, чыстая і хутка цяжучая вада. (Адзначым, што кожная з гэтых прыкмет развівае цэлую метафарычную вобласць значэнняў у розных відах традыцыйнай духоўнай культуры беларусаў).

Менавіта такая вада характарызуецца ў народнай тэрміналогіі як «жывая», «здоровая» і проціпастаўляецца стаячай, «мутнай» вадзе (хоць крыніца, паводле песень пра каханне, можа замуціцца). Актualізацыя вызначаных характарыстык, якія ўказваюць на ідэальную адпаведнасць крыніцы сваёй прыродзе, матывуе сімвалічную суаднесенасць гэтага воднага аб'екта з ідэямі развіцця, плоднасці, вытворчай патэнцыі, актыўнасці, здароўя, хуткага росту, чысціні, поспеху. Адпаведна ў пераважнай большасці беларускіх народных песень крыніца набывае станоўчую ацэнку.

У абрадавых песнях крыніца (часта разам з каменем і дрэвам) утварае пазітыўна асэнсаваны сакральны локус. Крыніца ў такіх кантэкстах выступае сімвалам гарызанталі, надзяляецца ачышчальнай семантыкай і абазначае змену існуючага парадку рэчаў (эфект, які звязваецца з выкананнем песні і абраду). Паводле калядак, у такім месцы Маці Божая нараджае Ісуса Хрыста і мае яго ў сцюдзёнай крыніцы. У веснавых песнях цячэнне крынічнай вады і рост травы асацыююцца з пачаткам новага гаспадарчага года. Гэтая ж ідэя перадаецца праз карціну бушавання вала і выхаду яго ў поле, дзе ёсць «травіца шаўковая» і «вадзіца крынічная» [2, с. 78]. У такіх кантэкстах эпітэт вады «крынічная» выконвае хутчэй не апісальную, а ацэначную функцыю, мае выразную пазітыўную аксіялагізацыю. Тое ж характэрна для функцыянавання аналізуемага вобраза ў вясельных песнях. Да прыкладу, у нявесты просяць: «*Маладая дзевачка, // Паднясі вадзіцы, // Вадзіцы крынічныя. // Вадзіцы крынічныя, // Платочак шаўковы, // Хустачку беленькую*» [3, кн. 1, с. 83]. У сувязі з гэтым згадаем вядомы ўсім славянам абрад ваджэння да крыніцы маладой пасля першай шлюбнай ночы.

Цікава таксама адзначыць, што паводле русальных песень, крынічная вада – сродак, які прычашчае душу і вяртае да жыцця русалак: «*На граной нядзелі // Русалкі сядзелі, // Рана-ранюсенька, // Русалкі сядзелі. // Русалкі сядзелі, // На дзевак глядзелі, // Ой, рана-рана, // На дзевак глядзелі. // – Дзевачкі-сястрыцы, // Падайце вадзіцы, // Ой, рана-рана, // Падайце вадзіцы // З халоднай крыніцы, // Ой, рана-рана, // З халоднай крыніцы. // З халоднай крыніцы // Ды з-пад той вярбіцы, // Ой, рана-рана, // Ды з-пад той вярбіцы. // Падайце вадзіцы // Душу прычасціці, // Ой, рана-рана, // Душу прычасціці...» [2, с. 78]. Звязаная з падземнымі водамі, надзеленая трансфернымі ўласцівасцямі, крынічная вада станоўча ўплывае на душы людзей, якія перайшлі рубікон свайго зямнога жыцця, і яднае два светы. У адлюстраванні сувязей паміж прадстаўнікамі гэтых светаў дамінуе ўзаемная павага і шанаванне; просьба русалак, звернутая да дзяўчат, гучыць у атмасферы сакральнай інтымнасці. І крынічная вада становіцца магутным чарадзейным сродкам, пры дапамозе якога памерлыя пераходзяць праз мяжу небыцця і быцця, перажываюць змены тыпу «нежывы – жывы»: «*Душа прычасціцца – // Жыццё вараціцца, // Ой, рана-рана, // Жыццё вараціцца. // Тады будзем з вамі // Краскі сабіраці...» [2, с. 78].**

У сувязі са сказаным характэрна, што крыніца ў беларускіх народных уяўленнях асацыявалася з выраем, куды выпраўляюцца на зімоўку многія прадстаўнікі жывёльнага свету. Да прыкладу, лічылася, што некаторыя птушкі, счапіўшыся лапкамі адна з адной і ўтварыўшы адмысловы ланцужок, зімуюць на дне крыніц. Гэтыя вераванні паэтычна прадстаўлены ў купальскіх песнях тыпу «*Лугавая перапёлка, // Дзе ты зіму зімавала, // Дзе ты лета летавала? // – Зімавала у крыніцы, // Летавала у пшаніцы. // – Лугавая перапёлка, // Дзе табе лепі было? // – Было добра у крыніцы, // Яшчэ лепей у пшаніцы*» [4, с. 127].

У вясельных, сацыяльна-побытавых, восеньскіх і іншых песнях крыніца і сад (ці бор) увасабляюць любыя сэрцу нявесты родныя мясціны, вольнае, бесклапотнае жыццё ў бацькоўскай хаце: «– *Не кукуй, мая зязюлька, не кукуй, мая серая, // Да не будзе так, як ў лецечку было: // Да штодзень пры крыніцы, пры студзёнай вадзіцы... // – Не плач,*

мая Марылька, не плач, маладая, // Да не будзе так, як у матулькі было: // Да штодзень у вяночку, ў дзявоцкім станочку...» [3, кн. 5, с. 88]. У такіх тэкстах вобраз дзяўчыны, якая збіраецца замуж, звычайна мадэлюецца ў арніталагічным кодзе: «*Баравая цяцера, // Чаго ты з бору ляцела, // Ці табе ў бары надаела? // У бары ягадкі салодкі, // У бары крыніца-вадзіца, // У бары ягадкі сытныя, // У бары вадзіца пітная! // Маладая дзевачка, // Чаго ты замуж хацела, // Ці табе ў маткі надаела? // У маткі падвор'е вузенька, // У маткі гулянке блізенька!..*» [3, с. 198]. У вясельных песнях, дзе мастацкімі сродкамі выразнасці выяўляецца любоў нявесты да роднай старонкі, да сваіх блізкіх, яе вялікі смутак па іх, крынічная вада выступае знакам шчаслівага жыцця ў роднай хаце, з матуляй. Нявеста зайздросціць свайму любаму: «*– Добра табе, мой галубок, а мне не. // У цябе вада ўсё крынічная, а ў мяне не. // Добра табе, мой ты Колечка, а мне не. // У цябе мамка, у цябе родная, а ў мяне не...*» [3, кн. 5, с. 28]. У вясельных песнях праз вобразы крыніцы, зялёнага явара і ядранай пшаніцы – каштоўнасна-значных элементаў касмалагічнай прасторы – распрацоўваецца тэма ідэальнага парадку, касмалагізаванасці і дабрабыту, выяўляецца ідэальная гаспадарка, у прыватнасці свёкра: «*Есць у майго сцяткі зялёны явар на дварэ, // Есць у майго сцяткі ядрона пшаніца ў гародзе, // Есць у майго сцяткі сцюдзёна крыніца ў вароцях*». З гэтай крыніцы жаніх поіць сваіх сваццяў [3, кн. 1, с. 116].

У песнях на любоўна-шлюбную, сямейную тэматыку вобраз крыніцы звычайна ўзнікае ў сувязі з жаночымі персанажамі, да прыкладу: «*Ой, у полі тры крынічанькі, // Там стаялі тры дзяўчынанькі: // Чарная і бялая, // А трэцяя прыбагатая...*» [5, с. 160]. Выкарыстанне вобраза крыніцы, як і шэрагу іншых элементаў ландшафтна-прыроднага кода, для мастацкай эстэтызацыі звычайных персанажаў – дзяўчат, жанчын – выконвае ў першую чаргу экспрэсіўную функцыю, вытлумачвае з'явы жаночага жыцця праз зварот да больш уражлівых прыродных з'яў.

Паводле песенных тэкстаў, рух персанажа да крыніцы не мае самастойнага значэння, ён матывуецца якой-небудзь канкрэтнай мэтай, да прыкладу, персанаж выпраўляецца да крыніцы набіраць вады, умывацца, купацца і інш. Хаджэнне па ваду да крыніцы выяўляецца ў песнях як абавязак дзяўчыны. Нявеста, ад'язджаючы ў хату жаніха, гаворыць маці: «*А як будзеш кубачак браць, // Будзеш мяне ўспамінаць: // – Няма майго дзіцяці, няма каго пасылаці, // А ні ў лес па ягадкі, ні з крыніцы вадзіцы*» [3, кн. 5, с. 196]. Славесная палітра ў такіх тэкстах насычана асабліва цёплымі колерамі. І калі, жывучы ў бацькоў, дзяўчына ходзіць па крынічную ваду з задавальненнем, то ў хаце свёкра гэтая праца не прыносіць ніякай радасці. Ды і сам вобраз крыніцы ў песнях пра цяжкі лёс замужніцы – прыслугі для ўсіх і кожнага ў мужавай сям'і – губляе сваю пазітыўную ацэнку. Замест вячэры жанчына павінна за ўсіх нядобразычлівых сямейнікаў наносіць вады з бяздоннай крыніцы: «*Вячэрай, Галю, тую вячэру, // Што мамка наварыла, // Бо пойдзеш к чужой матухне, // Не будзеш вячэраці. // Самі пасядуць, вячэраць будуць. // А цябе па ваду паілюць, // Па халодную, у крыніцу бяздонную. // Прынясі, Галю, вады, // Прынясі за старога, // Прынясі за маладога...*» [3, кн. 5, с. 250]. І наадварот, аптымістычнае светаўспрыманне, прадчуванне сямейнага шчасця маладых, іх узаемныя пачуцці любові і надзеі раскрываюцца праз карціну іх сумеснага хаджэння па крынічную ваду. Жаніх абяцае: «*– Я ж цябе, маладую, сам паішчаю. // Пойдем па ваду ды абое разам. // Прынясьм вадзіцы ды маёй матаньцы, // Да з новае крыніцы*» [3, кн. 5, с. 269]. Выява сумеснага хаджэння па крынічную ваду можа выступаць спосабам сімвалізацыі здзейсненага факта эмацыйна-сексуальнага яднання маладых і пацвярджэння шлюбнага статусу новаўтворанай пары. Адсюль песенны акцэнт на тым, што крыніца новая.

Крынічная вада ў вясельных магічных актах, скіраваных на дасягненне шчасця і дабрабыту шлюбнай пары, функцыянуе як універсальны сімвал жыцця з цэлым веерам

пазітыўных канатацый – надзяленнем здароўем, сексуальна-пракрэатыўнай актыўнасцю, плоднасцю, багаццем, ладам у сямейным жыцці. Гэтую ж сімваліку выяўляе вобраз крыніцы ў вясельных песнях. Крыніца – гэта і сімвал самой нявесты, яе цноты, маладосці, прыгажосці, весялосці: *«Ой, крыніца, крыніца, // Да ты халодная вадзіца. // Дажджы ідуць, ветры веюць – // Чаму цябе ды не нагрэюць? // – Ой, маладая дзевачка, // Ды ты сядзіш не жаласная. // Дзеўкі пяюць, музыкі граюць – // Чаму цябе ды не разжалюць?»* [3, кн. 5, с. 75]. Вялікую каштоўнасць крынічнай вады сцвярджаюць каравайныя песні. Паводле гэтых песень, сакральнае «замешванне» новай сям’і (= каравая) адбываецца на аснове крынічнай вады, якой прыпісана магічна-памнажальная семантыка: *«Лыймо воду крынычну, сыплю муку шынычну, // Коровая росчыняймо, молодым долі пожылаймо! // – Ходы, маты, до хаты, будым коровая сожаты, // Быры коцюбу і помыло, коб у пічы чысто было. // – Росты, короваю, вышэй того гаю! // У нашыі Ганночкі маладая маты, // Як завынэца коровай спычі. // – Ой, лысу, наш лысу, // Налывай воды ў мыску, // Коб ручынькы помыты, // Ды под вышыньку вылыты»* (ФЭАБ; зап. ад Галаўчук Надзеі Аляксандраўны 1938 г.н., з в. Снітава Іванаўскага р-на). Эратычна-сексуальная знакаваць элементаў, з якіх вырабляўся каравай, мела пэўны практычны і магічны сэнс: маладым павінна перадацца тая магутная, жыццядайная сіла Эраса, моц пачуццяў, якія цалкам упісваюцца ў рытм прыроды і могуць быць сімвалічна суаднесены з няспынным рухам «вечна жывой» крынічнай вады. Нездарма сімвалічная карціна напаўнення крыніцы вадой асацыюецца з пачаткам новага жыцця маладой сям’і: *«Царіца Манічка, царіца, // У яе саду пшаніца, // У вароціках крыніца. // Наехаў Ванічка сам дзівят, // Напускаў конікаў цэлы сад. // Яраву пшаніцу вытравіў, // Крыніцу вады выпіў. // Зажурлілася Манічка. // – Не гаруй, не тужы, Манічка, // Ярова пшаніца вырасцець, // Крыніца вады набяжыць, // Нам з табой, Манічка, нада жыць»* [6, с. 231].

Згодна з песнямі, крынічная вада неабходная для змывання цеста з рук каравайніц. Такую ваду для рытуальных мэтаў павінны прынесці маладыя хлопцы: *«Хлопчыкі-малодчыкі, // Ідзіты до крыныці, // Прынэсітэ й водыці // Корованэчкам руки міты, // Помывшы рукэ, воду нэсты»* [7, с. 298]. Паводле песень, якія гучалі пры выпраўленні маладога да маладой, жаніх павінен умыцца ў крыніцы: *«Устань, жанішок, ачніся // Да ідзі да крыніцы – умыйся, // Дам табе ручнічок – утрыся, // Віннае яблычка – ахмяліся»* [3, кн. 1, с. 452]. Згодна з іншай вясельнай песняй, жыццядайная крынічная вада патрабуецца, каб акрапіць шлюбны вянок маладой жонкі. Разам з тым намочванне вянка ў крынічнай вадзе карэлюе з прывыканнем маладой замужніцы да цяжкага сямейнага жыцця ў хаце мужа: *«...Просіцца Манечка дадому: // – Завязі, Ванечка, дзе ты ўзяў, // Каб мой тут вяночак да не звяў. // – Не бойся, Манечка, не звяне – // Ёсць у мяне матуля, пагляне. // Прынясе вадзіцы з крыніцы, // Намочыць вяночка ў вадзіцы: // – Намакай, вяночку, намакай, // Прывыкай, Манечка, прывыкай. // Намакай, вяночку, у вадзе – // Прывыкай, Манечка, ка ўсёй бядзе»* [8, с. 193].

Часта крыніца згадваецца ў пазаабрадавых песнях пра каханне, дзе яна мае глыбінна-эратычныя інтэнцыі і абазначае жаночы пачатак у адрозненне ад дрэва (явара, дуба), якое асацыюецца з мужчынскім пачаткам: *«...За туманам нічога не відна, // Толькі відна дуба зелянога. // Пад тым дубам крыніца стаяла, // Там дзяўчына воду набірала. // Ды ўтапіла залато вядзерца, // Засмуціла казакова сэрца. // А хто ж тое вядзерца дастане, // Той са мною на ручніку стане. // Хлопец тое вядзерца дастане, // Ён з табою на ручніку стане»* [5, с. 80–81]. Крыніца фігуруе ў матывах эмацыяна-сексуальнага яднання хлопца і дзяўчыны: *«Ой, у полі тры дубы, // Ой, у полі тры дубы, тры дубы // Схіліліся да купы. // Там у полі крыніца, // Там у полі крыніца, крыніца, // У ёй студзёна вадзіца. // Там малайчык ваду браў, // Там малайчык ваду браў, ваду браў – // Красну дзеўку спадабаў...»* [8, с. 51]. У шматлікіх песнях крыніца сімвалічна

абазначае пчасце, адданае каханне, жышцяздольнасць. Яна маркіруе месца радаснага спаткання хлопца з дзяўчынай: «*Ў чыстым полі крынічанька. // Там халодна вадзічанька, о-ха-ха! // Там Раманка каня пасе, // Кацярына воду нясе, о-ха-ха! // Стаў Раманка жартаваці – // Каці воду выліваці, о-ха-ха!...*». Каб маці не сварылася на дачку за затрымку на крыніцы, дзяўчына выдумляе: «*– Няляцелі гусі з броду – // Памяшалі з пяском воду, о-ха-ха! // А я, млада, усё стаяла, // Пакуль вода чыста стала, о-ха-ха!*» [8, с. 230].

Песням пра каханне характэрны наступны сюжэт: дзяўчына ідзе да чыстай зімовай крыніцы па ваду, хлопец пераймае яе на кані і просіць напайць каня (на сімвалічным узроўні значыць прыняць яго каханне і адказаць узаемнасцю; страціць цнатлівасць): «*– Дзеванька мая, // Напой мне каня, // Напой з чыстай зімняй крынічанькі // З поўнага вядра...*» [5, с. 65]. Дзяўчына абяцае выканаць просьбу пасля шлюбнай цырымоніі; закаханы хлопец вядзе яе да свайго двара. І наадварот, адмова піць ваду абазначае адмову кахаць, уступаць у шлюб [9, с. 92]. У вясельных песнях спяваецца пра тое, што крынічнай вадой паяць каня, на якім прыехаў жаніх па нявесту: «*Пушов Іванко до стойніку // Конька выводыты. // Его конечок сывы, вороны // Нэ хочэ выходыты. // – Ой, ты коню мій, сывы, вороны, // Одчыны бо мні волю. // Як заідэш ты до тэстя во двір, // Той заржэ пудо мною. // Копытамы бый, вушкамы стрыж, // Укынься в сваволю, // Той тобі дадуть, мій сывы коню, // Білуго овса істэ. // А мэні скажуть, мулудэйкому, // В тэстя за столом сістэ, // Той тобі дадуть, мій сывы коню, // Крынічнэі вудэ пыты, // А мэні скажуть, мулудэйкому, // З тэстэйком гувуритэ*» (ФЭАБ; зап. ад Каока Алены Максімаўны, 1938 г.н., з в. Дзівін Кобрынскага р-на). У песнях, дзе вобраз жаніха мадэлюецца ў арнітаморфным кодзе, спяваецца, што жаніха-салаўя пташачкі-дзевачкі «*крынічнай вадой напояць*» [3, кн. 1, с. 352]. У шматлікіх вясельных песнях у нявесты просяць, каб яна паднесла крынічнай вады жаніху, свайму бацьку ці іншым удзельнікам абраду. Але з-за слёз яна не можа знайсці сцежкі да крыніцы [3, кн. 1, с. 116].

У песнях са шлюбнымі матывамі сімвалічная карціна капання крыніцы, выпівання крынічнай вады і знішчэнне конямі пшаніцы ў садзе надзяляецца эратычнымі канатацыямі, з'яўляецца знакам змены статуса маладых у выніку правядзення вясельнай цырымоніі. Капаць крыніцу – значыць кахаць, сватаць дзяўчыну: «*Дазволь, мая маці, крыніцу капаці: // Ці прыйдзе мая дзеўка ваду набіраці...*» [8, с. 240]; «*Капаў, капаў крынічаньку ў сваім саду: // Можэ, зайдзе мая міла сюды па ваду. // Капаў, капаў крынічаньку нядзельку ці дзве, // Высватаў я дзяўчынаньку людзям, не сабе. // А ўжо з тае крынічанькі людзі воду п'юць, // А ўжо ж маю дзяўчынаньку пад вянец вядуць...*» [8, с. 102]. У такіх кантэкстах каханне (складнікам якога была і цялесная ўцеха) выяўляецца як адмысловая праца, якая патрабуе часу і пэўных намаганняў, напружання сіл: «*Не выкапаўшы ў полі крынічанькі, то й не меці вады. // Не выкахаўшы змалу дзяўчыноньку, то й не меці жонкі...*» [8, с. 166]. Недакапаная да дна крыніца выступае вобразна-псіхалагічнай паралеллю дзяўчыны, каханню якой не суджана спраўдзіцца: «*Капаў казак крынічаньку, не дакапаўся да дна, // Жыла ў бацька адна дочка, не нажылася дабра...*» [8, с. 22]. Заляцанне хлопца да дзяўчыны сімвалізуецца яго купаннем у крыніцы. У зарослай жа крыніцы немагчыма купацца, што абазначае немагчымасць заляцацца да дзяўчыны, браць з ёю шлюб: «*А дзе тая крынічанька, // Што голуб капаўся, // А дзе ж тая дзяўчынанька, // Што я заляцаўся? // Ужо тая крынічанька // Травой зарасла, // А ўжо тая дзяўчынанька // За іншага пашла*». Аднаўленне кахання магчымае пры ўмове аднаўлення крыніцы: «*Ой, я тую крынічаньку // Тыччым ператычу, // Да я сваю міленькую // К сабе паклічу. // (Да я сваю міленькую) // Чаўном перапраўлю, // А я сваю міленькую // К сабе перабаўлю*» [9, с. 92]. Акрамя таго, што вобраз крыніцы ў

цытаванай песні надзелены выразнай жаночай і любоўна-эратычнай семантыкай, ён сімвалічна асацыюецца з ідэяй пераходу.

Вобраз крыніцы, асацыяваны з цяжкімі слязамі, згадваецца ў апісаннях трагічных сітуацый чалавечага жыцця, раскрываючы самоту лірычнага героя. Так, вобраз крыніцы часта фігуруе ў зачынах песень з вобразна-псіхалагічным паралелізмам і дапамагае распачаць аповед пра перапетыі жаночага лёсу. У структуры вобразна-псіхалагічнага паралелізму крыніца нярэдка – абагульнены знак суму, гора. Пры гэтым вадаём з падкрэслена халоднай вадой можа асацыявацца з дзяўчынай, якая не прытрымліваецца маральных нормаў, парушае ўсталяваныя ў грамадскай свядомасці правілы этыкету сямейнай дабрачыннасці, неабачліва гуляе з хлопцамі: «*Ой, у полі крынічанька, // Там халодная вада. // Была ў бацькі дочка – // Не дажыла да добра... // – Вячэрайце, бацька, маці, // Вячэрайце самі, // А я пайду на вуліцу // Гуляць з казакамі*» [5, с. 132]. У песенным вершы, прасякнутым глыбокім лірызмам і журбою, праз вобраз «кіпушчай, гарушчай» крыніцы выяўляецца напружаны эмацыянальны стан гераіні: «*Вот у полі крынічанька, // У крынічаньцы вадзічанька // Кіпушчая, гарушчая. // Баліць маё добра сэрца // Да на свайго нялюбага, // Што ён дома не начуе...*» [10, с. 250]. У іншых песнях каля крыніцы дзяўчына просіць хлопца не разбіваць іх каханне здрадай, папракае любага за няздзейсненае шчасце. Тужлівы настрой песень пра нешчаслівае каханне дзяўчыны да казака ствараецца пры дапамозе сімвалічнай карціны адзінокай асіны над крыніцай. Ідэя адчужанасці блізкіх людзей паэтычна рэалізуецца праз выяўленне крыніцы, якая цячэ за межамі асвоенай прасторы, у полі. Паводле лірычнай песні, муж, які пакідае жонку, на яе запытанне пра магчымасць уладкавання жыцця не ў сваёй хаце, а ў чужой прасторы – полі – адказвае: «*Ёсць у полі крынічка – // То мая вадзічка... // Ёсць у мяне рукавок – // А то мой ручнічок*» [11, с. 263].

Паводле балады, на месцы, дзе, поўныя сардэчнай тугі, развіталіся дачка і маці, пачынаюць цячы крыніцы і вырастае яблыня. У сувязі са сказаным характэрны зачыны вясельных песень, дзе эмацыянальная плынь твораў будзеца шляхам мастацкіх параўнанняў з'яў рэальнага жыцця персанажа з прыроднымі з'явамі: «*Цякла рэчанька, цякла рэчанька, // З крыніцы да язёра, // Заплакала млада дзяўчынанька // Зрана да вясчора...*» [3, кн. 5, с. 39]. Эмоцыі лірычнай гераіні гіпербалізуюцца: выцяканне слёз асацыюецца з выцяканнем ракі з крыніцы. Акрамя таго, у цытаваным тэксце актуалізуюцца такія сэнсы вобраза крыніцы, як жаночкасць і пачатак (адсюль асацыяцыя крыніцы з ранкам). У песнях, дзе перадаецца тужлівы настрой, душэўны боль лірычных герояў, вобразы крыніцы і слёз могуць узаемазамяняцца. Так, дачка-нявеста, сэрца якой поўніцца журбой з нагоды расставання, просіць у маці: «*Палівай, палівай руту-мяту часценька, часценька, // Усё раннімі, вячэрнімі зарамі, зарамі, // Усё сваімі гаручымі слязамі, слязамі. // Слёз не станець – крынічнаю вадою, вадою...*» [3, кн. 5, с. 65].

У значнай колькасці песень-скаргаў, песень-плачаў самотныя лірычныя героі звяртаюць да крыніцы сваю сардэчную скруху. У восеньскай песні пра драматычны лёс гераіні прыніжаная, зняважаная жанчына папракае пастылага мужа, што ён здэкаваўся з яе і пускаў рэчкі з яе дробных слёз. На бездапаможны, адчайны крык душы жонкі-ахвяры муж бяздушна адказвае: «*Пускаў я рэчкі // З крыніц, балотаў*» [12, с. 81]. Такая мастацкая паралель уражае глыбінёй думкі і пачуцця. У журботных салдацкіх песнях каля крыніцы маладыя хлопцы выпраўляюцца ў паход: «*Там у полі вярба, пад вярбою вада, // Там дзяўчына прыкрасная, ой, там воданьку брала. // Дзеўка ваду бярэ, казак коні вядзе, // Пытаецца дзяўчынанькі: // «Куды дарожанька вядзе?» // – І сюды яна вядзе, і туды яна вядзе, // Аж да тае крынічанькі, там, дзе войска стаяла. // А там старшы стаяў, дробны лісцік пісаў, // Маладзенькіх навабранчыкаў на шарэнгах расстаўляў. // – Ой вы, хлопцы, навабранцы мае, // Заспявайце такую песеньку, каб*

спадабалася мне. // *Хлопцы радам сталі, громкім голасам спелі, // Дробненькімі слёзанькамі ўсю дарожку скрапілі*» [8, с. 203–204].

Звяртае на сябе ўвагу тое, што вобраз крыніцы прадстаўлены ў матывах пра смерць героя. Так, у баладзе на гістарычную тэматыку «Жыла ўдава ў канцы сяла» пра сапраўдную трагедыю чалавека, незваротна страціўшага сваю радзіму, волю, маладая замужніца, якую сілай «туркі ўзялі», хоча скончыць жыццё самагубствам і звяртаецца да мужа-турка: «*Дай, міленькі, вядзёрушка, // Пайду ў крыніцу на вадзіцу*». Але «*туркава матка яшчэ не спала, // Яна гэта пачула: // – Не давай, сынку, вядзёрушка, // Чужаземка збудзілася, // Яна пойдзе, утопіцца!*» [13, с. 289]. Паводле сямейна-бытавой песні, маладая замужніца, якую напаткаў цяжкі лёс у свёкравай хаце, просіць у маці ўтапіць яе ў бяздоннай крыніцы: «*– Не ўпавай жа, мая мамка, // Што я ў цябе адна, // Ідзі мяне, ўтані мяне, // Дзе крыніца без дна*» [10, с. 35]. У веснавой карагоднай песні спяваецца, што мілы чакае ад дзяўчыны крынічнай вады, але, паколькі крыніца знаходзіцца далёка, дзяўчына прыносіць ваду аж праз тры гадзіны – хлопец памірае [2, с. 252].

У беларускіх, а таксама ўкраінскіх народных баладах пра зведзеную прыезджымі хлопцамі (уланами, казакамі, гусарамі) дзяўчыну пачатковым месцам дзеі часта выступае крыніца, дзе хлопцы намаўляюць дзяўчыну паехаць з імі вандраваць: «*У роўным полі крынічанька, // Там сцюдзёна вадзічанька. // Там гусары коні поюць, // З дзяўчыначкай размаўляюць: // – Ой, дзяўчына-дурачына, // Калі хочаш, едзь з намі...*» [9, с. 94]. Прадстаўнікі чужога роду, прыезджыя хлопцы рэальна маглі пазнаёміцца з дзяўчынаю, якая звычайна знаходзілася пад наглядам старэйшых членаў сям'і, у абмежаванай колькасці месцаў. У прыватнасці, неспадзяваная сустрэча дзяўчыны з незнаёмцамі магла адбыцца каля крыніцы (ці ракі), куды яна хадзіла па ваду адна. Паводле баладаў, якія, магчыма, захавалі рэшткі старажытных звычаяў калектыўнага шлюбу, дзяўчына, паверыўшы спакуслівым абяцанням прыгожага жыцця, уцякае з чужынцамі, вандруе з імі і, пазбаўленая цноты, нярэдка застаецца прывязанай да палаючага дрэва. (Згадаем тут сімваліку гарэння як кахання і ачышчэння). У развязцы выяўляецца роспач дзяўчыны, што «свой венчык утраціла пад яварам зеляненькім з гусарыкам маладзенькім», гучыць яе маналог з элементамі пакаяння і зваротам да бацькоў берагчы сваіх дачок ад такой горкай долі.

У дзіцячых песеньках каля крыніцы гуляюць і ў крыніцу падаюць розныя жывёлы, да прыкладу: «*Пойшла кыця по водыцю // Тай упала у крыніцу, // Пушов котык рятуваты, // Сваю кыцю выцягаты. // Вытяг кыцю за хвостэць, // Побыв кыцю об плотэць: // – Ото тобі, шо нэ знаеш, // Трэбо було нэ ходыты, // Своіх діток нэ водыты*» (ФЭАБ; зап. ад Алесік Фёклы Максімаўны 1933 г.н. з в. Ланская Маларыцкага р-на).

Заклучэнне

Як вынікае са сказанага, крыніца ў беларускім песенным фальклоры – сімвалічна значны элемент прасторы, які мае свае функцыі і звязаны з пэўнай групай персанажаў і дзеянняў. У пераважнай большыні песень крыніца – локус такіх персанажаў, як жанчына, дзяўчына, хлопец і яго конь, радзей – іншыя жывёлы. У калядках крыніца надзяляецца статусам святога месца, у якім знаходзяцца Божая Маці і Ісус Хрыстос. Крыніца нярэдка выступае мэтай руху галоўнага персанажа песні, каля яе разгортваюцца асноўныя падзеі твора.

Пад жывым уражаннем ад розных характарыстык крыніцы, галоўнымі сярод якіх з'яўляюцца катэгорыі празрыстасці (чысціні), руху і холаду (сцюдзёнасці), працэс этнаэстэтызацыі інтэнсіўна разгортваецца і прадукуюць маляўнічую песенную вобразнасць. Прыведзеныя факты пацвярджаюць актуальнасць аб'ектыўных, рэальных прыкмет крынічнай вады для стварэння сімвалічнага вобраза крыніцы. У абрадавых і пазаабрадавых

песнях гэты вобраз сімвалічна звязаны з матывамі маладосці, прыгажосці, кахання, пачатку, сватання, вяселля, забеспячэння чаканых даброт, выступае ўніверсальным знакам жыцця. У песнях на шлюбную тэматыку крыніца надзяляецца жаночай семантыкай і выступае эротыка-сексуальным сімвалам. Сімвалічныя карціны купання ў крыніцы як капання маюць выразны любоўна-эратычны падтэкст. З крыніцай цесна звязаны матыў піцця. Згода дзяўчыны напаіць з крыніцы хлопца ці яго каня сімвалізуе прыняцце кахання, уступленне ў інтымныя стасункі. Пераважная пазітыўная ацэнка крыніцы, верагодна, матывавана яе асобай пазіцыяй у міфапаэтычнай карціне свету – як ідэальнай вады. Калі крыніца атрыбуецца як бяздонная, ацэнка «добра/дрэнна» ў разглядаемай апазіцыі поўнаасцю інверсіруецца, што звязана з адмоўнай аксіялагізацыяй бездані. Вынясенне крыніцы за межы сваёй прасторы падкрэслівае сімвалічную семантыку, якой валодае вада ў народнай культуры ў цэлым. Яна выступае мяжой, якая аддзяляе замагільны свет ад свету людзей. Таму прасторавая схема, у якую змешчана крыніца, можа сімвалізаваць смерць персанажа. Функцыянаванне крыніцы як абагульненага знака суму абумоўлена яе асацыяцыяй з цяжучымі слязамі і шырэй – міфалагічнай карэляцыяй вады з матывамі небяспекі і смерці.

Што да эпітэта вады «крынічная» ў лірычных песнях, то ён, верагодна, па сваёй сутнасці выконвае функцыю ўпрыгожання, указвае пераважна на анталагічную ўласцівасць вады. Тым не менш гэты эпітэт, надзелены ацэначнай функцыяй, здатны выяўляць істотныя асаблівасці беларускага песеннага ўніверсуму, фарміраваць яго вобразныя і сюжэтныя абрысы. Можна асцярожна выказаць меркаванне, што вобраз крыніцы сваёй мастацкай семантыкай нясе выразную этнаэстэтычную дамінанту нацыянальнай вусна-паэтычнай традыцыі беларусаў. Глыбокае даследаванне функцыянавання гэтага вобраза ва ўсіх відах і жанрах беларускага фальклору з'яўляецца важным звяном вывучэння катэгорый этнацыянальнай эстэтыкі.

СКАРАЧЭННІ

ФЭАБ – Фальклорна-этнаграфічны архіў кафедры беларускага літаратуразнаўства УА «БрДУ імя А.С. Пушкіна»

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Зайкоўскі, Э.М. Крыніцы / Э.М. Зайкоўскі // Беларускі фальклор : энцыклапедыя : у 2 т. / Г.П. Пашкоў (гал. рэд.). – Мінск, 2005–2006. – Т. 1 : А–К. – 2005. – С. 730–731.
2. Веснавыя песні / склад. Г.А. Барташэвіч, Л.М. Салавей, В.І. Ялатаў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1979. – 607 с.
3. Вяселле. Песні : у 6 кн. / склад. Л.А. Малаш, З.Я. Мажэйка. – Мінск : Навука і тэхніка, 1980–1988. – Кн. 1. – 1980. – 680 с. ; Кн. 5. – 1986. – 707 с.
4. Купальскія і пятроўскія песні / уклад. А.С. Ліса, С.Т. Асташэвіч, Г.В. Таўлай. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985. – 631 с.
5. Песні пра каханне / склад. І.К. Цішчанкі, С.Г. Нісневіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1978. – 616 с.
6. Мажэйка, З.Я. Песні Беларускага Падняпроўя / З.Я. Мажэйка, Т.Б. Варфаламеева. – Мінск : Беларус. навука, 1999. – 392 с.
7. Традыцыйная мастацкая культура беларусаў . У 6 т. Т. 4: Брэсцкае Палессе : У 2 кн. Кн. 1 / А.М. Боганева [і інш.]. – Мінск : Выш. шк., 2008. – 559 с.
8. Песні Беласточчыны / уклад. М. Гайдук. – Мінск : Бел. навука, 1997. – 367 с.
9. Зайкоўскі, Э.М. Жыватворныя крыніцы Беларусі / Э.М. Зайкоўскі, Л.І. Дучыц. – Мінск : Ураджай, 2001. – 111 с.

10. Сямейна-бытавыя песні / склад. І.К. Цішчанка, Г.В. Таўлай. – Мінск : Навука і тэхніка, 1984. – 752 с.
11. Лірычныя песні / уклад. і рэд. Н.С. Гілевіча. – Мінск : Выд-ва БДУ, 1976. – 464 с.
12. Восеньскія і талочныя песні / склад. А.С. Ліс, С.Т. Асташэвіч, В.І. Ялатаў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1981. – 678 с.
13. Беларускі фальклор у сучасных запісах. Традыцыйныя жанры. Мінская вобласць. – Мінск : Універсітэцкае, 1995. – 477 с.

Shved I.A. The Symbolism of the Image of Source in Byelorussian Song Folklore

The author of the article analyzes the semantic, symbolic and functions of the image of source as a part of landscape-nature code of Byelorussian song folklore. Actualization of such characteristics of source as cold, transparent, clear and fast-run water motives the symbolic correlation of this water object with ideas of development, fertility, creative potential, activity, health, quick growth, purity, change of state, success. Function of source, as general sign of grief, is caused by its association with tear and widely – by mythological correlation of water with motives of dangerous and dearth.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 3.02.2010

УДК 82-14 Баравікова, Мацяш

І.М. Гоўзіч, К.Т. Макарэвіч

АДЗНАКІ МЕДЫТАТЫЎНАСЦІ Ў ТВОРЧАСЦІ РАІСЫ БАРАВІКОВАЙ І НІНЫ МАЦЯШ

Артыкул прысвечаны даследаванню медытатыўнасці як сэнсаўтваральнай дамінанты лірыкі Раісы Баравіковай і Ніны Мацяш. На матэрыяле вершаў са зборнікаў Р. Баравіковай «Дрэва для райскай птушкі» і Н. Мацяш «Богава дрэва», «Душою з неба гаварыць», «Паміж усмешкай і слязою», «У прыгаршчах ветру» робіцца выснова, што рэфлексія думкі і пачуцця аўтараў, іх рух, змены складаюць адметнасць лірыкі абедзвюх паэтаў. Ступень увасаблення медытатыўнасці ў творах Р. Баравіковай і Н. Мацяш выяўляецца ў двух аспектах: гэта і апісальнасць з адзнакамі медытатыўнасці, і «чыстая» медытацыя.

Сучасная філасофская лірыка – гэта ўжо не толькі і не столькі апісанне прыроды і рэалій жыцця, прапушчанае праз свядомасць і стан душы пісьменніка, пададзенае максімальна эмацыйна ці сцісана-лагодна. Гэта таксама і дыялог – дыялог з часам, аднаго аўтара з іншымі, аўтара з чытачом, з самім сабой, з «цэлым народам», са сваёй душой і з Богам. Яшчэ адна асаблівасць сучаснай лірыкі заключаецца ў тым, што думка не ляжыць на паверхні, а вынікае з глыбіні душэўнага вопыту як паэта, так і рэцыпіента, яна – пэўным чынам інтанаванае выказванне, якое залежыць ад прадмета ўвагі і адрасата. І ў той жа час лірыка застаецца аўтарскім маналогам, як ні парадаксальна, пабудаваным па законах дыялогу, скіраванага да рэцыпіента-чытача.

Лірыка ў нашы дні з'яўляецца надзвычай дынамічным і «рухомым» родам літаратуры яшчэ і па той прычыне, што ўмоўнасць у ёй максімальная, яна вольна карыстаецца не толькі катэгорыямі прасторы і часу (хранатоп), але і стварае іх псіхалагічныя двойнікі, бо галоўная задача пісьменніка – удала знайсці сугуччы слоў, што выклікаюць у свядомасці рэцыпіентаў чуйныя, складаныя, поўныя ўяўленні. Нам імпануе выказванне сучаснага літаратуразнаўца, што лірыка ніколі не зачынялася і не зачыняецца «ў сферы ўнутранага жыцця людзей, іх псіхалогіі. Яе нязменна вабяць душэўныя станы, што знамянуюць засяроджанасць чалавека на навакольнай рэчаіснасці» [1, с. 134]. У сваіх меркаваннях В.Я. Халізеў развівае назіранне Г.М. Паспелава пра лірыку, якая па-мастацку асвойвае «не толькі чалавечую псіхалогію і свядомасць, але і, натуральна, быццё» [2, с. 134].

Як нам думаецца, у развіцці лірычнага слоўнага мастацтва выразна вызначаюцца тры жанрава-стылявыя пачаткі – эмацыянальна-выяўленчы (прадметна-апісальны), дыдактычна-павучальны (нораваапісальны, эталагічны) і медытатыўны. Ступень іх праявы ў творчасці асобных аўтараў і ў канкрэтных творах неаднолькавая, залежыць ад многіх фактараў, адзін з якіх – фактар часу.

Медытатыўнасць, па словах Г.М. Паспелава, – найбольш выразная, дамінантная рыса лірыкі. Наконт гэтага вядомы літаратуразнавец адзначаў: «Лірыка можа быць пераважна скіравана да самааналізу, утрымліваць у сабе эмацыянальную ці мысліцельную рэфлексію» [2, с. 64]. Менавіта рэфлексія думкі і пачуцця аўтара, іх рух, змены складаюць адметнасць лірыкі як роду літаратуры. Заўважым, аднак, што медытатыўнасць па-рознаму ўвасабляецца ў творах: гэта і эмацыянальнасць, і апісальнасць з адзнакамі медытатыўнасці, і чыстая медытацыя. Часта ў падобных творах лірычны герой непасрэдна выяўляе свае пачуцці з пэўным элементам медытатыўнасці (разважлівасці), ці аказваецца поўнасцю падуладны самарэфлексіі, адгароджваецца ад рэцыпіента, нібы забываецца на яго, ці разважае пра лёс грамадства,

выказвае свае філасофскія погляды на жыццё і смерць, арыентуючыся на чытача, пастаянна маючы яго на ўвазе.

Медытатыўнасць у лірыцы становіцца заканамерным вынікам інтэлектуалізацыі многіх сфер грамадскага жыцця, бо нават тады, калі «лірычныя творы нібы пазбаўлены медытатыўнасці і знешне ў асноўным апісальныя, яны толькі пры той умове з'яўляюцца паўнацэнна мастацкімі, калі іх апісальнасць насычана медытатыўным падтэкстам» [3, с. 158]. У нашыя ж дні паглыбляецца асэнсаванне з'яў, на апісанне паводле эмацыянальнага ўспрымання наслойваецца рацыянальны пачатак, з'яўляюцца творы, сканструяваныя часта фантазіяй мастакоў, камбінаванай пабудовы, своеасаблівыя аплікацыі з раней напісанага (постмадэрнізм). Мастакі слова часта ставяць перад сабой мэту – разбурэнне створаных раней ідэалаў прыгожага, гармоніі.

Узмацненне медытатыўнага пачатку ў лірыцы, на нашу думку, адбываецца тады, калі «у <...> культуры непаўторная чалавечая асоба ўсведамляецца як каштоўнасць» [4, 315]. Такія спрыяльныя ўмовы ў сацыюме складваліся не адзін раз на працягу многіх тысячагоддзяў (і ў Антычнай Грэцыі, і ў эпоху Адраджэння), але найбольшае распаўсюджанне медытатыўнасць як адзнака літаратуры атрымала ў XIX – пачатку XX стагоддзя ў Расіі (Я.А. Баратынскі «Усё думка, ды думка! Мастак бедны на слова!», М.А. Някрасаў «Я за тое глыбока ненавіджу сябе...», А.С. Пушкін «Пара, мой сябар, пара! Пакою сэрца просіць...» і інш.), Еўропе (М. Метэрлінк «Запальнае шкло», А. Рэмбо «Зло», П. Элюар «Смерць. Каханне. Жыццё» і інш.) і на Беларусі (М. Багдановіч, З. Бядуля). Слоўная творчасць названых паэтаў сведчыць пра арыгінальны сінтэз думкі і пачуцця, канкрэтнага і абстрактнага як адметную рысу медытатыўнай лірыкі. Працэс разгортвання думкі, пачаты гэтымі мастакамі, працягваецца ў творчасці шматлікіх паэтаў пазнейшай пары – Р. Барадуліна («Абсяг», «Ксты»), А. Блока (цыкл вершаў «Ямбы»), А. Вярцінскага («Хлопчык глядзіць...»), М. Забалоцкага (вершы «Чытайце, дрэвы, вершы Гезіёда», «Запавет»), А. Куляшова (філасофскія элегіі са зборніка «Новая кніга»), А. Разанова (версэты, вершаказы, квантэмы, пункціры), А. Русецкага (вершы з кнігі «Яго вялікасць»), Я. Сіпакова (медытатыўныя элегіі са зборніка «У поўдзень, да вады»), М. Танка (вершы з кнігі «Глыток вады», «Errata»), Н. Мацяш («У прыгаршчах ветру»), Р. Баравіковай («Дрэва для райскай птушкі») і інш.

Варта адзначыць, што ў наш час канчаткова выпрацаваўся варыянт медытатыўнай паэзіі, у якой адбываецца агульная актывізацыя мысліцельнай энергіі і канцэнтрацыя сапраўднага пачуцця дзякуючы ўшчыльненню яскравай выяўленчасці, асацыятыўнай вобразнасці, трапнасці мастацкіх дэталей, якія ўдала працуюць на падтэкст, скандэнсаванасць зместу. Аднак ступень абстрагавання і медытатыўнасці ў творчасці сучасных беларускіх паэтаў значна большая, чым у іх папярэднікаў, а філасофская думка «ўціснутая» ў больш значны адрэзак часу, суаднесена з дасягненнямі мінулых эпох.

Раіса Баравікова – таленавітая мастачка, якая пастаянна ўдасканальвае свой стыль, сваю паэтыку, таму ў яе творчасці заўсёды адбываюцца змены, рух ад простага да складанага. Так, у межах аднаго жанру – элегіі – відавочна паступовая стылёвая эвалюцыя аўтара – ад апісальнасці, выяўленчасці да заглыблення ў сферу свядомага, напружанага асэнсавання рэчаіснасці з мэтай выяўлення яе істотных заканамернасцей, да самапаглыблення, медытатыўнасці.

У ранняй паэзіі Раісы Баравіковай пераважна разгортваецца матыў кахання, часта не ўзаемна-светлага, а горкага з адзнакамі самапаглыблення, самарэфлексіі. Найбольш выразна пазіцыя паэтыкі ў гэтым пласце лірыкі выявілася ў вершы «Зорка палявая». Думка верша выказана на хвалі вялікай эмацыянальнай напружанасці і шчырасці. На поўны голас, адзін за адным, раскрываюцца ў вершы – «згустку» пачуцця

і роздуму, эмацыянальным выдыху – разважанні і тэзісы, што пацвярджаюць зыходны, галоўны, – лірычная гераіня гатовая ахвяраваць усім, што мае, у імя кахання – нават стаць «зоркай палявой»:

*Калі ж узыдзе поўня караваем, –
пазбавіць сэрца смутку і нуды,
у ім пакіне зорка палявая
свайго святла гарачыя сляды.*

*Ласкава буду зваць яе сястрыцай,
у бездань неба кіньце свой пагляд...
Магчыма, зорка весняя іскрыцца,
а можа, я плыву за далягляд. [5, с. 31].*

Вобраз лірычнай гераіні Р. Баравіковай мае выразную аўтабіяграфічную аснову, у яе жыцці спалучаюцца радасць, перажыванні, трагедыі і расчараванні. Будучы жанчынай-летуценніцай, паэтка абрала асновай сваёй мастацкай творчасці адлюстраванне жывога, светлага і балючага, трапяткога пачуцця. Менавіта таму многія творы яе ўяўляюцца сапраўднай светлай «лебядзінай песняй» рамантычнай натуры, што ідзе небяспечным шляхам, нібы па вастрыі ляза, да ўласнага шчасця, ідзе праз пакуты, перажыванні, крыўды, страты і кожны раз з горыччу разважае: «*Хто я, што я на гэтым свеце?!*» [5, с. 263].

У зборніках «Люстэрка для самотнай», «Слухаю сэрца», «Каханне» побач з матывамі радасці і захаплення прыгажосцю становяцца матывы болю, заклапочанасці лёсам людзей і асабістым лёсам, трывогі з прычыны страты маральных каштоўнасцей у сучасным грамадстве. Лірычнай гераіні твораў цяжка прымірыцца з тым, што ападаюць белыя пялёсткі ў садзе, на змену дню прыходзіць змярканне, сонцу – хмары. Але падобны настрой яна пастаянна пераадольвае, верыць у Святло і Дабро. У вершы «За дзень да снежня» паэтка апісвае час, калі «па садах згалелых ходзіць крыўда», «дрэвы скардзяцца на золь», калі пануе ў сэрцы слата, аднак не страчвае надзеі на светлы дзень:

*Гартае свет турбот будзённых кнігу,
нямала ў ёй старонак для мяне,
і круціць лёс, нібы разводдзе крыгу,
не сплю... Чакаю сонейка ў акне. [5, с. 206]*

Вера ў гармонію і прыгажосць жыцця сцвярджаецца вобразам-архетыпам саду – сімвалам Радзімы, цэнтра сусвету, шчасця, чысціні, крыніцы музыкі, якая спрадвеку азначала гармонію. Менавіта ў садзе нараджаюцца плады, каханне: «*Перадам з душы ўтрапёнасць слову, // што ірвецца спуджана здалёк, // у шыпыннік, пад тваю ахову, // быццам саду лёгкі матылёк*» [5, с. 76].

Паступова ў творчасці паэтэсы пабольшвае вершаў, якія сведчаць пра жаданне лірычнай гераіні стрымліваць пачуцці, асэнсоўваць іх і прыводзіць у стройную сістэму ўдумлівай і шчырай разважлівасцю, узмацняецца разважанне-роздум па філасофскіх праблемах. З’яўляюцца таксама трывожныя па змесце і інтанацыі медытацыі, прасякнутыя то лёгкім элегічным сумам, то нясцерпным болям:

*Дазвольце мне вярнуцца з лістападу,
з завеі ці з дажджу ў будзённы час,
каб доўг аддаць у глыбіню пагляду, –
замоўчанае:*

«Я КАХАЮ ВАС...». [5, с. 117]

Учытаемся ў радкі выдатнага твора ўважліва – і перад намі адкрыецца душа Жанчыны, надзвычай чыстая і светлая. Самотная, ні ў чым не вінаватая, гэтая блізкая

да блокаўскай Дамы-прыгажуні Жанчына не жадае зла таму, хто яе пакінуў, і просіць толькі аднаго – каб колішні каханы збярог светлыя імгненні, промні былых радасных сустрэч у сваёй душы.

Паэтка ў асобных сваіх творах узнялася на агромністую вышыню і вастрывно адчування не толькі асабістага – у каханні, – але і агульналюдскога, агульначалавечага болю. На матыў «люблю», такім чынам, нарошчваецца ўжо не матыў «сумую», а матыў «трывожуся». «Люблю» і «трывожуся» становяцца побач і, у сваю чаргу, дапаўняюцца яшчэ двума матывамі – «баюся» і «пакутую»: *«Жыцця пакутнага цяжар // не спакушаецца надзеяй, // навошта целу гэты жар, // калі душою халадзею?»* [5, с. 34].

Лірычная гераіня Раісы Баравіковай страсна, эмацыянальна разважае то пра няўмольны рух часу (*«старэюць людзі, дрэвы і кусты, // прыродны рух – ён і суддзя, і сведка»* («Старэюць людзі, дрэвы і кусты...»)), то пра каханне, яго ролю ў жыцці чалавека (*«Каханне і прынізіць, і... ўзніме, // пакуль у ім жыве душа мая»* («Казаў мудрэц»)), то пра тое, як трэба жыць, каб пакінуць пасля сябе яркі след (*«Няма фальшывых, што жывуць без позы... – // ёсць свет // і розны погляд на жыццё»* («Як часта ў свеце, бы ў бязладнай хаце...»)), то пра мастацтва і паэзію, іх прызначэнне (*«Ты дадаеш бяздумным пустаты, // разумнікам не дадаеш гарэння»* («Паэзія»)), пра сэнс чалавечага жыцця і горыч адзіноцтва (*«Хто і як, і прад кім награшыў, // не развяжа ніякае веча. // Засынаеш – так многа душы, // а прачнешся і ўздрыгнеш – пустэча!»* («Васьмірадкоўі апошніх пацалункаў»)).

Раіса Баравікова паўстае ў падобных творах, асабліва ў вершах цыкла «Васьмірадкоўі апошніх пацалункаў», паэтам-філосафам, які ўдумліва пазнае сябе і свет, спасцігае складаныя праблемы чалавечага існавання, паспяхова працягваючы традыцыі медытатывунай элегіі, цэнтральны нерв якой складаюць пакуты і перажыванні сумленнага чалавека, які бачыць, як драбнеюць людзі, іх пачуцці, як паддаюцца яны спакусе лёгкага і бяздумнага жыцця.

Скіраванасць на маналагічную спавядальнасць, рэфлексійнае асэнсаванне і разуменне ўласнай асобы і свайго месца ў свеце выяўляецца ў творчасці многіх паэтаў, сярод якіх асаблівае месца займае Ніна Мацяш, творчасці якой характэрная пэўная эвалюцыя ў лірычнай танальнасці: паэзія эвалюцыянавала ад апісальнасці, пачуццёвага, эмацыянальнага ўспрымання рэчаіснасці да задуманнасці, аналізу, рэфлексіі, пошуку адказаў на вечныя пытанні.

Творчы шлях Ніны Мацяш ад першага зборніка («Агонь» (1970), з яго лейтматывам дапамогі кожнаму, хто блукае ў поцемках і мае патрэбу ў святле і цяпле да апошняга («У прыгаршчах ветру» (2009)) палягае праз шчырае ўвасабленне перажытага, праз замацаванне жыццёвага плёну ў эстэтычную матэрыю мастацтва.

Ужо ў зборніку «Агонь» акрэсліўся пошукавы характар паэзіі Ніны Мацяш, аднак гэта не столькі пошук стылю, колькі імкненне да сінтэзу паміж пачуццём і думкай, рацыянальным і эмацыянальным пачаткам. «Спачатку споведзь душы выяўлялася ў прадметнасці, увазе да канкрэтыкі, да найдрабнейшых прыкметаў зямнога жыцця, апісанне разгортвалася ўшыр, па гарызанталі, захоплівала (ахоплівала) значную прастору. Пасля, асабліва з 80-х гадоў ХХ стагоддзя, гарызонты светапазнання звужваюцца, погляд паэткі засяроджваецца на дамінантных кропках чалавечага жыцця, сягае ў глыбіню, разгортваецца ў вертыкальным вымярэнні» [6, с. 151], – справядліва з гэтай нагоды зазначае М.І. Мішчанчук.

Апісальнасць і адносную прадметнасць першага зборніка Ніна Мацяш імкнецца пераадолець, ставячы перад сабой нялёгкую задачу, тэндэнцыя да вырашэння якой стане дамінантнай у кожнай наступнай кнізе: паспрабаваць разгадаць «таямніцу» чалавека, сутнасць яго прызначэння. Менавіта таму паглыбленне медытатывунага пачатку стала асноўнай адзнакай стылю Н. Мацяш. Лірычнаму «я» паэткі ўласціва

імкненне да аднаўлення сувязей паміж рознымі хуткаплыннымі праявамі жыцця, пошук магчымасцей гарманічнага існавання.

Зборнік «Удзячнасць» характарызуецца зваротам да спасціжэння законаў існавання, якія дапамаглі б упарадкаваць жыццё: *«Што след наш тут – след на расе, / Што вечны тут адны пытанні...»* [7, с. 51].

Медытатыўнасць лірыкі Ніны Мацяш падчас набывае эталагічны характар, што выяўляецца ў першую чаргу ў трапных назіраннях над рознымі выпадкамі з жыцця чалавека, якія, нібы мазаіка, складаюцца ў аб'ёмную карціну свету, дзе ўсё рухаецца, няспынна змяняецца, набывае новыя якасці. Лірычная гераіня паўстае чуйнай, рэфлексуючай асобай, якая прыходзіць да высновы, што выпадковасці няма, нішто не знікае бяследна ў сусвеце: *«Зернейку трэба загінуць у чорнай раллі, / Каб выжыць...»* [8, с. 134].

Калі дамінантнай рысай паэтычнага радка Ніны Мацяш у ранні перыяд творчасці з'яўляецца жыццесцвярджалнасць, то пазнейшае заглыбленне ў медытатыўнасць і ў адлюстраванне ўласнага існавання спараджае ў лірычнай гераіні патрэбу асэнсаваць экзістэнцыйную сітуацыю накіраванасці з яе адчуваннем трагізму быцця: *«Чым больш пакут, тым болей сіл трываць»* [8, с. 188].

На думку даследчыкаў, новай рысай сучаснай паэзіі «стаў зварот беларускіх паэтаў да рэлігійна-хрысціянскай і біблейска-філасофскай тэматыкі. <...> Імя Бога вярнулася ў нашу паэзію як сімвал духоўнага выратавання і заступніцтва. Бог, пошук Боскага ў чалавечым існаванні, прага ачышчэння, чалавекалюбства, далучэнне душы да вечнага, хрысціянскага, усяго святога – вось тое кола матываў, якое вызначае змест твораў рэлігійна-духоўнай скіраванасці» [9, с. 59–60]. Асабліва сцю новай мастацкай свядомасці з'яўляецца адчуванне майстрамі слова адсутнасці ярка выражанага памежжа паміж Жыццём і Смерцю. І ў сувязі з гэтым многія сучасныя аўтары – А. Разанаў, Р. Барадулін, Н. Мяцяш, І. Багдановіч, Д. Бічэль, М. Шайбак, А. Мінкін, А. Глобус і інш. – разглядаюць смерць не толькі і не столькі як фізіялагічны канец чалавека, а як своеасаблівы пераход яго ў іншае часовае вымярэнне. Падобнае тлумачэнне сутнасці смерці, выкліканае эсхаталагічным настроем, уласціва постмадэрнісцкаму напрамку сусветнай, у тым ліку і беларускай, літаратуры ў цэлым.

Біблейскія матывы напоўніцу адлюстраваліся ў большасці твораў зборніка «Богава дрэва», які характарызуецца імкненнем лірычнай гераіні да пераадолення безвыходнасці і трагічнасці, разломнасці існавання. Ніна Мацяш прыходзіць да высновы, што *«любоўю толькі можна стому, / жыццё і скон свой апраўдаць»* [10, с. 7]. Удумлівы аналіз рэчаіснасці, імкненне абстрагавацца ад будзённасці штурхае паэтку да роздуму над пытаннем *«дзеля чаго Ты, Божа, / з неба звёў мяне ў бездарожжа?»* [10, с. 23]. На думку паэтки, змірыцца з непазбежнымі стратамі, хваробамі, няўдачамі (*«у які бок жыцця ні гляну – / і воддаль, і побліз – / смутку і смутку паляны»* [10, с. 23]) можа толькі сапраўдны хрысціянін, які адчувае, што *«ічасце – трыванне»* [10, с. 23]. Трыванне, і цяпенне – асноўныя духоўныя вартасці, якія чалавек набывае з дня ў дзень. Толькі таму, хто навучыўся трываць, даецца ўнутранае веданне (*«недзе ўзважаецца наш унёсак / у Жыццё / ў зямной гэтай юдолі»* [10, с. 48]) і ўпэўненасць у правільнасці абранага шляху (*«сіл даецца роўна столькі, колькі трэба, каб стрываць пакуту»* [10, с. 27]). Жыццёвая мудрасць бярэ вытокі з адзіна правільнага і магчымага спосабу існавання – рабіць дабро, не адкладаць на потым парываў міласэрнасці, добрага слова ці ўчынку: *«Бойся спазніцца з харошым учынкам: / Тонка прадзецца жыццёвая ніць, / а ліха не спіць...»* [10, с. 45]. Паглыбленне ва ўласную «быццёвую» сітуацыю, самарэфлексія прыводзіць да разумення жыцця як пераадолення пакут, таму

Ніна Мацяш выходзіць на новы для сябе, хрысціянскі план разумення рэчаіснасці як пастаяннага самаахвяравання.

Медытатыўнасць як дамінантная жанрава-стыльвая адзнака лірыкі Ніны Мацяш апошніх гадоў (зборнік «У прыгаршчах ветру») абумоўлівае невялікі памер твораў, што сведчыць аб скандэнсаванасці думкі, глыбінным сэнсе паэтычных радкоў. Гэтым тлумачыцца і прысутнасць у зборніку вялікай колькасці верлібраў, якія не звужаюць светаўспрымання ў пэўныя рамкі, а даюць большую прастору для выражэння думкі.

Зборнік напоўнены роздумам, успамінамі пра тых, хто сышоў у нябыт, прасякнуты спавядальнай інтанацыяй, таму і медытатыўнасць, якая выявілася ў ім найбольш выразна ў параўнанні з папярэднімі кнігамі, носіць у асноўным мінорна-трагічны характар.

Напрыканцы жыцця, пераадольваючы душэўны боль, Ніна Мацяш прыходзіць да ўсведамлення «бездані» асабістага лёсу (верш «Белая поўня»), што выклікае ў яе адчуванне духоўнай еднасці з іншымі асобамі, прагі дапамогі, увагі, узаемапа разумення, таму невыпадкова ў зборніку з'яўляюцца вершы-прысвячэнні і згадкі пра важных для паэтки людзей. У вершы «Памяці Жэні Янішчыц» Н. Мацяш зазначае: «*Мінае ўсё, а жаль і любові / час не ссячэ...*» [11, с. 25].

Падсвядомае падагульненне жыццёвага шляху выразна выяўляецца ў адным з самых моцных вершаў – «На Дзяды»:

*Поначнае ваколле.
Гразкае, слізкае поле.
За гэтым няветлым гародам –
Усе з найбліжэйшага роду.
Мусова і мне туды.
Грузну ў калкай разоры.
Не страх апякае, а сорам.
Страху няма й на волас.
Дотык рукі, мамін голас:
– Ступай у мае сляды. [4, 18].*

У апошнім зборніку Ніна Мацяш разважае над вечнымі пытаннямі: ці правільна, ці годна яна прайшла свой шлях, ці змагла вырвацца з палону будзённасці ў вышэйшую духоўную сферу, каб «сорам не апякаў», падкрэслівае, што правесці жыццё ў пошуку і дасягненні міфічных ідэалаў – марная справа, бо той самы ідэал – побач, варта толькі «зазірнуць у сябе».

Адчуванне сябе пакінутай і адзінокай на крохкім краі жыцця абвастрае ўнутраны зрок паэтки, узнікае патрэба зазірнуць у іншы свет. І, як вынік, узнікаюць медытацыі, насычаныя развітальнымі матывамі, непазбежнасцю «ступання ў сляды», магчыма не толькі бацькоўскія, але і ў сляды духоўна блізкіх людзей.

Імкненне да ўласнай душэўнай гармоніі, прага самаўдасканалення прыводзіць Ніну Мацяш да пытання, якое незаўважна хвалявала яе ўсё жыццё і толькі ў апошнім зборніку набыло акрэсленае моўнае выражэнне: «*А што там, у прадоніне душы / Адзінай чалавечае натуры?*» [4, с. 14]. Пошук адказу на гэтае пытанне і з'яўляецца вызначальным акцэнтам у медытатыўнай лірыцы паэтки.

Жыццё, на думку Раісы Баравіковай і Ніны Мацяш, уяўляе сабой бінарную апазіцыю быцця і небыцця, вечнага і часовага, вялікага і малога. Паэтычны шлях такіх непадобных і такіх блізкіх па стылі паэтак пралягае ад выяўленчасці і апісальнасці да медытатыўнай заглыбленасці, ад разгубленасці і няўпэўненасці да супакаення, адкрыцця ўласнай непаўторнасці. Медытатыўнасць, асацыятыўнасць мыслення, імкненне зразумець заканамернасці жыцця і перадаць іх у маляўнічых, дакладных вобразах характарызуюць творчыя пошукі Раісы Баравіковай і Ніны Мацяш.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Хализев, В.Е. Лирика / В.Е. Хализев // Литературное произведение: Основные понятия и термины : учеб. пособие / Л.В. Чернец, [и др.] ; под ред. Л.В. Чернец. – М. : Высш. шк.: Академия, 2000.
2. Поспелов, Г.Н. Лирика: Среди литературных родов / Г.Н. Поспелов. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1976.
3. Поспелов, Г.Н. Проблемы исторического развития литературы / Г.Н. Поспелов. – М. : Просвещение, 1972.
4. Есин, А.Б. Психологизм / А.Б. Есин // Литературное произведение: Основные понятия и термины : учеб. пособие / Л.В. Чернец [и др.] ; под ред. Л.В. Чернец. – М. : Высш. шк.; Изд. центр «Академия», 2000.
5. Баравікова, Р.А. Дрэва для райскай птушкі : лірыка / Р.А. Баравікова ; прадм. І. Штэйнера. – Мінск : Маст. літ., 2007.
6. Мищенчук, Н.И. Русская и белорусская литературы XIX–XX столетий: жанрово-стилевой аспект, вопросы взаимодействия : монография / Н.И. Мищенчук. – Брест : Изд-во БрГУ, 2005.
7. Мацяш, Н. Паміж усмешкай і слязой / Н. Мацяш. – Мінск : Маст. літ., 1993.
8. Мацяш, Н. Душою з небам гаварыць : выбр. лірыка / Н. Мацяш. – Мінск : Маст. літ., 1999.
9. Бельскі, А.І. Паэзія / А.І. Бельскі // Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя: у 4 т. / Нац. акад. навук Беларусі, Аддз-не гуманітар. навук і мастацтваў, Ін-т літ. імя Я. Купалы. – Мінск : Беларус. навука, 2003. – Т. 4. Кн. 2 : 1986–2000. – С. 39–87; навук рэд. У. В. Гніламедаў [і інш.]
10. Мацяш, Н. Богава дрэва / Н. Мацяш. – Мінск : Про Хрысто, 2004.
11. Мацяш, Н. У прыгаршчах ветру / Н. Мацяш. – Мінск : Літ. і Мастацтва, 2009.

Govzich I.M., Makarevich K.T. Signs of Meditativeness in Creative Works by Raisa Borovikova and Nina Matyash

The article investigates meditativeness as a sense-making dominant of the lyrics of Raisa Baravikova and Nina Matyash. On the basis of the books of P. Baravikova's poems «Tree For the Paradise Bird» and N. Matyash's «God's tree», «Speaking to the sky with soul», «Between smile and a tear», «In the handful of wind» the authors come to the conclusion that the reflection of the thoughts and feelings of the authors, their movement, the changes are characteristic of both poets. The degree of realization of meditativeness of R. Baravikova and N. Matyash are expressed in two aspects: its descriptiveness with signs of meditativeness, and «pure» meditation.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 3.02.2011

УДК 808.26-541.2

В.И. Сенкевич**ОБ ИСТОКАХ НОМИНАТИВНОСТИ И НАЧАЛАХ
ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ**

В статье рассматриваются номинативные и функциональные аспекты речевой деятельности. Культивируется мысль о номинативной сущности категорий «роль», «состояние», «объект», противопоставленных функциональным концептам – «функция», «действие», «предмет». На примерах из так называемой «лингвистики каждого дня» (обыденный дискурс, рекламные объявления), а также классических поэтических текстов и известных афоризмов доказывается неправомерность формализации субстанциональных единиц речевой деятельности, обладающих буквальным или фигуральным смыслом и составляющих антиномиию знаковым (в том числе и тропеическим) средством художественной изобразительности. Описываются и интерпретируются бытующие в речи заблуждения, связанные с непониманием номинативной сущности дескриптивных и институциональных (статусных) объектно-субъектных состояний.

– Дядя Вася, как вы знаете, на какую кнопку надо нажимать, когда играете на гармошке.

– Детка, запомни: там, где техника, знания не играют существенной роли, главное – опыт. Чтобы любить, не обязательно знать, что такое любовь.

Из разговора с ученицей 5-го класса

1. Функция и роль

Сочетание *функциональное* и *номинативное* порождает вопросы: а что, имена и названия не выполняют никакой функции? Разве нельзя сказать: «*Функция имени собственного...*»? Сказать можно, однако подобное употребление слова *функция* не является корректным. Имена собственные не выполняют функцию – они играют роль.

Функциональные обязанности не то, что статусная роль. Ср.: *Я работаю учителем (слесарем, токарем и т.д.)* – служебные функции; однако: *Я работаю профессором (кандидатом наук, учёным и т.п.)*; *Мне нравится работать доцентом* – статусные роли. Профессор не функционер. Быть профессором (доцентом) – значит обладать приобретённым статусом (лат. *status* состояние, поза, позиция). Речь здесь идёт не о социальном положении – месте элемента в системе, а о ранге в иерархии – «внутреннем» месте единицы.

Сок называется «*Мой*» (Россия, Волгоградская обл., пос. Сады Придонья). Почему-то сок не назван «*Свой*», хотя говорят «*свои яблоки, своя капуста, своя картошка*» и т.д. (в значении ‘не из магазина’). Местоимение *свой* не выявляет номинативной релевантности, хотя и субстантивируется (напр., *каждому своё*). «*Мой*» – это конкретный (с именем) муж, возлюбленный: *Моя ещё на работе; ягодка моя, солнышко моё*. У А.П. Чехова: *И он /Никитин/ напишет ей... Своё письмо начнёт так: «Милая моя крыса...»* – *Именно, милая моя крыса, – сказал он и засмеялся* (Чехов. Учитель словесности).

Номинативность местоимения *мой* проявляется, например, в следующем контексте: *Все считали её своей, а я называл её «моя учительница»*. Категория собственности воплощается в топонимах *Ковалёво* (земля как частная собственность некоего Ковалёва – «моя» для него), *Пугачёво*, *Марьино роццо* и т.п. Только собственность – категория абсолютная – выходит в номинацию (ср.: *«Наш магазин»* – возле Кобринского моста, Брест). *Свой* – не значит *собственный*. Местоимение *свой* обозначает функциональные отношения (ср.: *свойяк, своячество, свойский*) и потому не должно фигурировать в собственных названиях (допустимо, вероятно, только в кавычках со специфическим смыслом). Непонимание этого чревато институциональными заблуждениями: *«Своя газета»* – так называется газета психолого-педагогического факультета БрГУ им. А.С. Пушкина; допустимая версия – *«Наша газета»*.

Или взять, к примеру, достаточно популярное в настоящее время рекламное объявление *«Муж напрокат»*, при отсутствии объявления *«Жена напрокат»*. Муж – статусная роль, а не функция. Ср.: */Марина:/ Наконец Я слышу речь не мальчика, но мужа* (Пушкин. Борис Годунов); *муж* – деятель на каком-л. поприще: *учёный муж. государственный муж* (МАС). Вряд ли допустимы сочетания: *учёная жена, государственная жена*. В свете гендерной интерпретации муж играет статусно-инструментальную роль – смотрит-ухаживает за состоянием хозяйства (ножи наточены, краны не текут, лампочки горят... – в его деятельности нужны инструменты); жена же выполняет функциональные обязанности – *заботится*, чтобы было постирано, приготовлено, убрано – ей в работе помогают моющие и др. средства.

Нередко в референции людей по профессии отдаётся предпочтение нефункциональному наименованию: *реализатор товара* вместо *продавец, оператор машинного доения* вместо *дойрка* и т.п.

Функция – это совершение определённого действия, производство чего-л., роль же связана с проявлением того или иного состояния. Так, актёр не столько производит действия, в том числе и вербальные, сколько участвует в актах, воплощающих состояние того, кого (что) он играет. Известная белорусская актриса Станюта пишет об этом так: *«У мастацтве, колькі б ні працаваў, хочацца выяўляць сабою ўсё больш і больш з таго, што жыве наўкол цябе. І я, да прыкладу, стараюся разгледзець, злавіць жывы рух у выгібах галіны, карэння, ва ўзоры на сасновай кары – і <...> зрабіць так, каб гэтае жывое зайграла б нейкім выразам сваім і для іншых людзей, усім было прыкметнае. А ўвогуле распавядаць доўга і падрабязна словамі – справа для акцёра няўдзячная. <...> Калі ўжо трэба – магу так гаварыць і я, але я толькі іграю тады тую нібыта лёгкасць, нязмушанасць, з якой кажу пра нешта словамі, на самай жа справе мне лягчэй было б нешта даць адчуць праз тую ці іншую ролю, ейны фрагмент» [1].*

Роль – внутреннее состояние *«быть в...»*: говорится: *войти в роль – выйти из роли; быть в роли свата (жениха, тамады и т.п.)*; однако нельзя: *быть в функции*. Имя собственное неизменно соседствует роли: *играть роль Чацкого; в роли Гамлета*; ср.: *человек рубит дрова – лесоруб* (функция); однако: *играть роль лесоруба дяди Вани*.

Непонимание различия между функцией и ролью приводит к некорректной синтагме *играть важную роль* (вместо *иметь важное значение*). Допустимые дескрипции роли: *главная, существенная, ключевая*.

2. Действие и состояние

Функциональность действия и номинативный статус состояния доказываются следующими примерами: *Мама мыла раму. Папа читал газету*.

Обычно к глаголам *мыть* и *читать* задаётся грамматически правильный вопрос *Что делать?: Мама (что делала?) мыла раму. Папа (что делал?) читал газету*. Однако стоит задуматься: корректен ли этот вопрос в обеих ситуациях? Мама (что делала?) мыла раму. Мама работала. А у папы не работа, а занятие. Папа ничего не делал –

просто был занят, поглощён чтением. Чтение – осуществляемый процесс, мытьё окон – производимое действие. Правильным будет вопрос «*Что делала мама?*», корректно же спросить «*Чем (каким делом) занимался папа?*».

Ещё пример: *Вечером с работы пришла мама. Немножко погодя явился папа.*

Мама (что сделала?) *пришла*. В ситуации же с папой корректно прозвучит вопрос: «*А что произошло потом?*» – *Потом явился папа*. Глагол *явиться* связан не с действием, а с актом – явлением папы.

В некоторых случаях некорректность грамматического вопроса по отношению к состоянию более заметна: *Дуб (что делает?) растёт. Человек (что сделал?) умер*. Нередко решить, обозначает ли глагол действие или называет состояние, бывает затруднительно. *Говорить, петь, писать, думать* – действия или проявления ментальных состояний? Ср.: – *Ваше любимое занятие?* – *Думать*.

Действие – альтернатива состоянию, его другое. Первичным и естественным является состояние. В языке есть глаголы называющие состояние, и их альтернативы – глаголы, обозначающие действие (в том числе и психологическое): *тосковать* и *грустить*, *скорбеть* и *жалеть*, *ухаживать* и *заботиться*, *тешиться* и *радоваться*, *горевать* и *бедовать*, *думать* и *соображать* и т.д.

Состояние всегда внутреннее, «в себе состояние». Говорится «*быть в состоянии, находиться в состоянии*» (ср.: *в тоске, в печали, но: в грусти*). В состояние входят и из него выходят. Действие же не предполагает движения по типу «в» – «из»: нельзя войти в действие и выйти из него.

Различие действия и состояния связывается с разграничением понятий *поза* и *положение*.¹ Действие – концепт относительный. *Мама мыла раму, наклонившись назад*. Наклон – положение тела относительно корпуса. Состояние же предусматривает ту или иную позу – носителя информации. Поза свидетельствует (манифестирует) известное состояние референта. Так, состояние задумчивости распознаётся по классической «позе Родена». Знаменитый «Мыслитель» Франсуа Родена, изображающий Данте у врат Ада, сочиняющего свою «Божественную комедию», стал нарицательным. А в позе Алёнушки (Виктор Васнецов «Алёнушка»), в её согбенной фигурке, вызывающей безмерную жалость, в трогательной худобе и девической нескладности всего её облика художник выразил то, о чём на протяжении веков слагалось множество русских песен и сказок.

Только состояние номинативно и обладает прямым выходом в номинацию. Всякое проявление с необходимостью должно быть замечено и зафиксировано. Название (именование) является результатом не отражения, а снятия (термин Гегеля, нем. *Aufheben*). Именно в процедуре снятия релевантной оказывается поза и позирование. Подобно тому, как фотограф запечатлевает объект в известной позе, название фиксирует и объективирует то или иное состояние референта из серии непрерывно меняющихся его состояний. Снятие – не производство, а продуцирование, т.е. обретение продукта (ср.: *снять урожай* (*яблоки, плоды, овощи* и т.д.)). Номинативная единица – продукт («снятый урожай») речевой деятельности.

Доказательства номинативной релевантности состояния следующие:

1. Состояние, а не действие, фигурирует в названиях (заголовках, рубриках): а) рассказы А.П. Чехова – «*Тоска*», «*Открытие*», «*Спать хочется*», «*Неприятность*», «*Горе*», «*Старость*», «*Сонная одурь*», «*Рыбье дело*», «*Тайна*»; б) заголовки газет –

¹ Хотя говорят: *войти в положение, войди в моё положение*, однако в подобных употреблениях имеется в виду не положение, а ситуация. Нельзя **войти в положение лёжа*, **войти положение сидя*.

«Ненастье», «Беззаконие», «Любовь»; бел. «Трывожны стан», «Смаката», «На крылах любви» и т.п. («Брестский курьер»); г) название картин – В. Перов «Спящие дети», В.Э. Борисов-Мусатов «Гармония», П.В. Кузнецов «Вечер в степи» и т.п.

2. Называется фиксирующая известное состояние поза: а) позы (асаны) в йоге: поза «Аист», поза «Ворон», поза «Дерево», поза «Лодка», поза «Герой», поза «Алмаз», поза «Зигзаг», поза «Рыба», поза «Свеча», поза «Плуг», поза «Мостик», поза «Кобра». В позе замечается момент уподобления: поза «Дерев» – уподобление дереву и т.п. Положение же обозначается (*лёжа на спине, лёжа на животе, лёжа на боку; положение сидя*) или характеризуется (*положение хуже и губернаторского*).

3. Номинации соотносятся не с предметным «что», а связываются с позитивным «как»: «Как оно называется?» «Как его зовут?». «Как» не относится к методу, а принадлежит к сфере технической компетенции; так, говорится о технике чтения (*техника быстрого чтения* и т.п.).

4. Состояние, как и название, не выбирают. Есть искомое состояние, ищут подходящее название – название для ВНК, для новой марки шоколада и т.п., говорится о технологии поиска. В поиске методы не используются: *Каким методом вы собираете грибы?* Основа методики – порядок; *методично* – значит последовательно, правильно. В культурных и технических проявлениях владевает мера.

Противопоставление действия и состояния связано с двумя типами деятельности: 1) деятельность, направленная на достижение цели и получение результата; 2) деятельность, ориентированная на то, чтобы избежать неприятностей и обрести прибыль. В связи с этим различаем действие и предприятие (иначе – мероприятие); ср.: *защищать* и *гарантировать безопасность, стоять на страже мира* и т.п. Номинативная деятельность является деятельностью второго типа. Издревле имя употреблялось как оберег для его носителя. Номинативные единицы – ориентиры в калейдоскопическом состоянии мира, помогающие человеку не потеряться в непрерывных реальных метаморфозах.

3. Предмет и объект

В одном случае мы спрашиваем: «Что это?» – и, демонстрируя свои знания, утверждаем: «Это стол – за ним едят, это стул – на нём сидят...». Однако бывают ситуации, где нас интересует вопрос «Как называется? (город, растение, животное и т.п.)». Проявляя собственную компетентность, говорим: *Этот город называется Полоцком. Эта часть тела называется копчиком. Столица Польши – Варшава* и т.п. Вопрос «Что?» имеет предметный характер. «Есть два слова в нашем языке, которые прекрасно выражают это общее значение предметности. Это слова *кто* и *что* [2, с. 73]. Вопрос «Как?» ориентирован номинативно: *Часто сижу я и думаю, как мне тебя называть, Добрую, славную милую, как мне тебя величать?* (Из песни). Ср.: *Как тебя зовут? Как ваше имя? Смотрит он и отвечает: Агафон* (Пушкин); *Как называется ядовитый гриб с красной в белых крапинках шляпкой на тонкой высокой ножке, настой которого используют для уничтожения мух? Как называется небольшой пугливый зверёк с длинными задними ногами и длинными ушами?* За вопросом «Как?» стоит реалья – объект (референт). Вопрос «Что?» отсылает к предмету – денотат которого присутствует в нашем языковом сознании.

В речевой деятельности важно не смешивать функциональный план («Что это такое?») и номинативный аспект («Как оно называется?»). В первом случае речь идёт о системно-функциональном «что»-элементе, относящемся к определённой лексической парадигме (множеству). В ситуации с «как?» объект номинативно презентуется как единица, принадлежащая к реальному континууму. Под единицей подразумевается такой продукт синтеза, который в отличие от элемента обладает всеми качествами, присущими целому, и который является далее неразложимой частью подобного

единства. Только единица обладает бытием и номинативной релевантностью (Ср.: *Бытие. Имя. Космос* – название книги А.Лосева). Связь глагола *есть*, манифестирующего момент бытия, с модусом «как» обнаруживается в контекстах: Ср.: *Как есть, так есть*; но: *Что имеем, то имеем*.

Обозначенный словом предмет (образ) – функция отражающего сознания; названный в результате акта с н я т и я объект – снимок (кадр) нашего в о с п р и я т и я .

Выражение *что и как*, хотя и не фиксируется фразеологическими словарями русского языка, однако с полным правом может быть причислено к корпусу устойчивых выражений. Об этом, в частности, свидетельствует частотность его употребления в речи: *Что и как можно смотреть. Сочинение по литературе: что и как читали русские классики; Что и как пить. Что и как фильтрует НЕРА-фильтр. Что и как рисуем; Что и как в протоколы; Видео на рсп. Что и как? – Форум Белорусского игрового сообщества. Что и как проверяет государственная инспекция труда? Что и как едят белорусы? Что и как подать к праздничному столу. Что и как сдавать? Автокредит на деле. Что и как? Что и как мы слышим. Что и как делать в квартире. Что и как принимают в ломбарде. Что и как будут делить Абрамовичи. Что и как празднуют Американцы* (Белорусский портал: tut.by).

Различие между действительностью, относящейся к «что», и реальностью, стоящей за «как», замечается в следующей автобиографической миниатюре:

СО I JAK

Odprawa celna. Profesor N. jedzie do Polski z ogromną torbą w ręku. Właśnie dlatego, że jest profesorem z N. nigdy nic się nie zdarza. Nie ma i nie może mieć żadnych kłopotów. A jednak ciągle ma jakieś przygody. Tak było i tym czasem.

– *Co Pan ma w torbie? – pyta jak zwykle celniczka i niespodziewanie dla siebie zauważa, że to pytanie sprawia profesorowi pewną trudność. Następuje pauza, która staje się nie do zniesienia. Celniczka nie jest w stanie wytrzymać tak długie milczenie i zaczyna się denerwować. Nareszcie profesor, olśniony, woła: „Obiad».*

– *I to potrzebował Pan aż tyle czasu, żeby to powiedzieć? – oburza się celniczka.*

– *Rozmyślałem nie nad tym, co mam w torbie, lecz nad tym, jak nazywa się to, co w niej jest, – próbuje wyjaśnić swoje zachowanie profesor.*

– *Jakiś kretyn zawraca mi głowę, – myśli celniczka, a jednak przepuszcza go z miłym uśmiechem na twarzy. Profesor zaś jest bardzo z siebie zadowolony, ponieważ wpadł w sytuację kategoryzacji i odnalazł z niej wyjście. «Przyda się w pracy», – myśli sobie i dumny z siebie podąża dalej.*

W. Sienkiewicz, *Siedlce–Brześć*

Не следует задавать предметные вопросы к явлениям нефункциональным. Какой, к примеру, вопрос будет востребован в известной ситуации применительно к части человеческого тела – пальцу: «*Что это такое?*» или «*Как называется эта часть кисти руки?*». Думается, естественен вопрос «*Как называется...?*». Палец – не предмет, он не присутствует как системообразующий элемент; палец есть, т.е. обладает параметром бытия. Ср: *У человека на руках <есть> пять пальцев*; но: *Человек имеет пять пальцев*. Нельзя не заметить момент иерархичности в названиях пальцев: *большой, указательный, средний, мизинец*. Состояние «без имени» также оказывается номинативно релевантным (*безымянный палец, безымянная высота*).

Палец как «инструментальная» часть тела допускает применение по назначению (и не по назначению), т.е. бывает одновременно *и тем, и тем, и тем* (ср. ситуацию с «пальцемпханной» колбасой). Один и тот же человек также является *и братом, и сватом, и соседом, и отцом* и т.п. Это не функции, а ипостасные (естественные) или ста-

тусные (приписанные) роли. Актуально не кто он, а кем приходится – кумом, двоюродным братом и т.п.

Всё, что представляется предметно, требует формального определения. Логическое определение распознаётся по слову *это*. На таких определениях основывается функциональная (в отличие от контрастивной) грамматика: *Предложение – это коммуникативный элемент дискурсивной речи, характеризующийся свойством коммуникативности. Дополнение – это второстепенный член предложения, отвечающий на вопросы косвенных падежей* и т.д.

Как известно, *это* – самое общее слово в языке. Всё можно определить логически, представить предметно. Всё есть это (*Это всё...*), кроме непредметного одного – одно всегда одно целое: *Всё относительно, кроме одного, – абсолютного; Всё имеет свойство заканчиваться, кроме одного, – бесконечного; Всё может быть, кроме одного, – того, что есть* и т.п. Одно не может быть подведено под гиперо-гипонимические (род-вид) отношения, а воспринимается партитивно – как реальное (виртуальное) целое, состоящее из частей. В сфере одного отсутствуют системно-функциональные отношения – обнаруживаются иерархические связи.

К непредметным сущностям применимо не логическое (формальное) определение, а дефиниция. Подмена дефиниции определением – распространённое заблуждение научных текстов, специфика которых не допускает мнений и определений – только дефиниции и точки зрения. К примеру, само понимание текста – речемыслительного продукта, а не произведения. Определение «*Текст – это ...*» представляет неверификационное (т.е. ненаучное) видение. Феномен текста допускает описание (*Текстом называется...*). Дефиниция не указывает на «это», а открывает то, как (в каком облике) некая сущность является, т.е. отмечает те или иные реальные проявления (версии) воплощения номинального сущего.

Образцом непредметной субстанциальности является поэзия. Не случайны частые употребления «как» в поэтических (особенно фольклорных) текстах – в зачинах стихов: *Как ныне собирается вещей Олег отмстить неразумным хазарам* (Пушкин. Песнь о вещем Олеге); *Как у наших у ворот Стоял девок хоровод* (Песня «Как у наших у ворот»); *Уж как я ль мою коровушку люблю! Уж как я ль-то ей крапивушку нажну* (Песня «Уж как я ль мою коровушку люблю»). Ещё бел.: *Як на Ївана дужа рана; Як рыкнула ж карованька; Як успашам мы полечка...; Як з-над нашої вулиці разлиў разливаўся; Як я ў мамкі жыла; Як была я ўдованька, ўдова малада; Як служыў я, братцы, у багатыра; Як засвішча, зашчабеча салавейка* [3].

Вопрос «*Что такое поэзия?*» неправомерен. Отношения к предметному «что» поэзия-стихия не имеет и потому не может быть определена логически: «*Определениям поэзии Спокон веков потерян счет...*» (И. Губерман). Правомерно спросить, какие есть явления-воплощения поэзии, какие проявления мы идентифицируем как поэзия и называем поэзией – буквально «*чем есть (является) поэзия?*». Подобный подход порождает кореферентные номинативные версии поэзии, высвечивающие разные её грани и в разной мере претендующие на роль истинных: поэзия является и тем, и тем, и тем...: *Поэзия есть внутренний огонь всякого таланта.* (Ф. Достоевский); *Поэзия – музыка слов* (Т. Фуллер); *Поэзия есть игра чувства, в которую рассудок вносит систему* (И. Кант). Поэзию называют «*душой культуры*», «*несущей основой истории*», «*сущностью языка*», «*мифом*»; высшей поэзией признаётся безмолвие. Чем же на самом деле является истинная поэзия – тайна, по пути постижения которой идут мыслители, открывая её неисчислимы сущностные проявления. И нет им конца. Вопросы «*А что есть поэзия?*», «*А что есть истина?*» риторические. Сущность «ничтойна» – Ничто. В предметном «что»-мире её не найти.

Поэту, как и учёному, ничего не остаётся, кроме как выдвигать бесконечные версии тех или иных явлений:

Czym jest poezja

aktem odwagi, mową niemych słów,
krzykiem symboli, porażką znaczeń,
snem metafor, chwilą natchnienia.

Czym jest szczęście

Pieśnią życia,
poematem jego zachwytu,
tańcem zmysłów,
od dotykania do myślenia.

Czym jest miłość

wulkanem namiętności,
uczuciem toczącym spór z naturą,
lękiem osamotnienia.

Czym jest pamięć

Inną nazwą świadomości,
chwili istnieniem,
komfortem wyboru wspomnienia.

Coraz częściej pytam
co to wszystko ma znaczyć,
może to jest życie –
a czym jest życie,
poezją cudu istnienia... (Ł. Sylwian. Pytania)

В перифразах стихотворения не содержится представление понятий (поэзия, любовь и т.п.) посредством образов. Здесь неправомерно говорить о тропах – образных средствах языка. Подобные перифразы – поэтические фигуры воплощения сущностей, раскрывающие фигуральное (не образное!) их понимание. Так, называя любовь «*wulkanem namiętności*» (вулканом страсти), поэт не сравнивает её с вулканом – любовь уподобляется вулкану, является в его качестве и облике. Речь не идёт о преобразованиях любви, поэзии и т.п. и их образных представлениях, речь идёт об их превращениях и презентациях (предъявлениях). Не метафорами – тропами, а метаморфозами–фигурами поэтической речи – насыщено данное стихотворение. Не случайна метаморфоза поэзии – *sen metafor*. Более того, правомерно поставить вопрос, допустима ли вообще метафора в поэтическом языке? Не называется ли нередко метафорой метаморфоза – то, что определению метафоры не соответствует?. Поэзия – феномен, рассчитанный не на знание («Что такое?..»), а на понимание («Как понимать?..»).

«В XX в., – пишет Дж. Серл, – философы научились с великой осторожностью задавать вопросы в форме: «*Что такое...*», например: «*Что такое истина?*», «*Что такое число?*», «*Что такое справедливость?*» Уроки двадцатого века (хотя их быстро

забывают в веке двадцать первом) гласят, что наилучший подход к решению этих проблем – «подкрасться» к ним незаметно. Не спрашивайте, что такое истина, а спросите, при каких условиях мы говорим о некотором высказывании, что оно истинно. Не спрашивайте, что есть число, а спрашивайте о том, как численные выражения функционируют в реальной математической практике [4, с. 7].

Исследовательский приём типа «*Не спрашивайте, что такое X...*» применим в деле постижения нефункциональных сущностей. Так, сотни мудрецов пытались найти ответ на вопрос «*Что такое любовь?*». И даже сейчас в дни информационных технологий и мирового прогресса на вопрос «*Что же такое любовь?*» нет однозначного ответа-определения. И не может быть. «*Не спрашивайте, что такое любовь*», спросите какие физические и метафизические проявления мы называем этим именем, т.е. чем она является и в каких обликах предстаёт. Описаний и уподоблений-метаморфоз любви существует огромное количество:

а) описания любви: *Любовь – это когда для тебя перестают существовать все женщины мира, кроме одной. Любовь придает жизни смысл. Любовь не желает счастья самой себе, но сделает все для счастья другого. Любовь приходит и уходит, а кушать хочется всегда* (Народный юмор); *В любви нет побеждённых, в любви все стороны – победители. Любовь и голод правят миром* (Ф. Шиллер) и т.п.

б) метаморфозы любви: *Любовь – это бурное море, любовь – это злой ураган. Любовь – это улица с двусторонним движением. Любовь – это адская воронка, в которую всё больше и больше затягиваешься, а вылезти из неё очень трудно* (Анетте Ролл). *Любовь – фундамент жизни; Любовь – это кусок сахара, зажатым прутьями брачной клетки* (Я. Сейферт) и т.п.

Ключевым моментом в исследовательском подходе к нефункциональным сущностям является идентификация – известного рода «экспертиза» на подлинность. В номинативной сфере не ставится вопрос о правдивости-ложности чего-либо. Псевдо- не то, что лже-. Правда творится и не принадлежит реальности бытия. В сфере номинации возникает вопрос о достоверности (истинности) того или иного феномена. Подобная верификация диагностируется прилагательными: *настоящий, искренний, истинный, достоверный, оригинальный, подлинный, неподдельный* (ср.: *фальшивый, неистинный, неискренний, поддельный, ненастоящий*). Задача заключается в том, чтобы распознать поэзия или не-поэзия – подделка под поэзию (рифмоплётство), любовь или не-любовь (притворство), наука или не-наука (псевдонаука). Приставка не-не выполняет в дихотомических выражениях функцию логического отрицания, а обладает ограничительным смыслом – отграничивает понятие от того, что находится за его пределами.

При идентификации сущностей возникает необходимость в верном критерии, препятствующем принятию иллюзии за подлинность. «Для себя, – пишет Протоиерей Игорь Гагарин, – самый верный критерий любви я нашёл у апостола Павла: «радуйтесь с радующимися и плачьте с плачущими». Когда радость человека подлинно становится моей радостью, когда всё, что его радует, радует меня, а его боль становится моей болью, здесь есть любовь. На более низком уровне – это сопереживание. На более высоком, полном уровне – его жизнь становится моей жизнью, его чувства – моими чувствами. То, что происходит с этим человеком, меня касается на самом глубинном уровне» (Интернет, tut.by).

Выводы. Функциональный план речевой деятельности составляет альтернативу её номинативному аспекту. Следствием подобной соотносительности является существование парных антиномий как на уровне содержания – противопоставление категорий и концептов, так и на уровне выражения – противоположность номинативных (дескриптивных и институциональных) единиц и функциональных элементов. Но-

минативной релевантностью обладают непредметные позитивные категории бытия – роль, состояние, объект, связанные с сущностными «как»-проявлениями-актами и получающими в речевой деятельности номинативную фиксацию.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Станюта, А. Стэфанія. Старонкі з кнігі сына / А. Станюта // Народная воля, 14 снежня 2000 г.
2. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении/ А.М. Пешковский – М. : Учпедгиз, 1956.– 375 с.
3. Вянок беларускіх народных песень / Запіс У. Раговіча. – Мінск : Навука і тэхніка, 1988. – 432 с.
4. Серл, Дж. Что такое институт? / Дж. Серл // Вопросы экономики. – 2007, № 8. – С. 5 – 27.

Senkevich V.I. On the origin of nominativity and beginnings of functionality

The article studies nominative and functional aspects of speech activity. The idea that nominative essence of the categories «role», «state», «object» is opposed to functional concepts such as «function», «action», «subject» is proposed in the article. The author describes and interprets errors in speech concerned with miscomprehension of nominative function of descriptive and institutional (status) object-subject states.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 10.02.2011

УДК 821. 161

Г.М. Ішчанка

АПОВЕСЦЬ У. КАРАТКЕВІЧА «ЧАЗЕНІЯ» Ў КАНТЭКСЦЕ ТВОРЧАСЦІ ПІСЬМЕННІКА 60-ых ГАДОЎ ХХ ст.

У артыкуле прапануецца новая інтэрпрэтацыя аповесці У. Караткевіча «Чазенія». Асэнсавана роля рэмінісцэнцый у выяўленні аўтарскай пазіцыі.

Летам 1965 года У. Караткевіч разам з Р. Барадуліным і Г. Кляўко праходзілі ваенныя зборы ў рэдакцыі газеты «Боевая вахта» Ціхаакіянскага флоту, падарожнічалі па Прымор'і і Усурыйскай тайзе. Вымушаная камандзіроўка не спыніла працу У. Караткевіча над раманам «Каласы пад сярпом тваім», сцэнарыем фільма «Хрыстос прызямліўся ў Гародні». Дапрацаваны ў адпаведнасці з заўвагамі выдавецкага рэцэнзента М. Лужаніна рукапіс рамана «Каласы пад сярпом тваім» і трэці варыянт сцэнарыя фільма былі дасланыя аўтарам у Мінск. У верасні 1965 г. ва Уладзівастоку У. Караткевічам быў напісаны верш «Бахайская чарапаху», у якім увасобіўся роздум пісьменніка над сутнасцю гістарычнага прагрэсу. Верш напісаны ў форме маналогу каменнай чарапахі – нямога сведкі былой велічы царства Бахай і яго трагедыі:

Роўна восем стагоддзяў
Я ляжу сярод праху.
Усурыйскія тыгры адны
Да мяне падыходзяць ўначы
І глядзяць залатымі вачыма
На мяне,
Чарапаху,
Што адна ўмудрылася
У вечнасць з агню ўцячы.

Асэнсаванне трагедыі Бахайскага царства выклікала ў аўтара трывогу пра будучыню чалавецтва, аднак заключныя радкі верша гучаць аптымістычна:

Я іду –
Толькі людзі сляпыя не бачаць, –
Чарапахі гісторыі,
Я павольна да сонца іду...
Я дайду.
Усё роўна дайду [1, с. 240].

Праца ў газеце ваенных маракоў, сустрэчы з людзьмі, якія гатовы былі ў любы момант, выконваючы загад кіраўніцтва, прымяніць страшную зброю, яшчэ раз пераканала пісьменніка ў неабходнасці абуджэння ў сучаснікаў усведамлення адказнасці за свае дзеянні. Як вядома, у 60-ыя гады чалавецтва стаяла на парозе ядзернай катастрофы. Інтэнсіўна набірала абароты гонка ўзбраенняў, якая вымагала ад грамадства велізарных матэрыяльных і духоўных высілкаў. Інтэлект лепшых вучоных СССР быў скіраваны на распрацоўку і ўкараненне новых відаў зброі, што становілася патэнцыяльнай пагрозай для ўсяго чалавецтва. Гэтая акалічнасць не магла не хваляваць пісьменнікаў-гуманістаў, у тым ліку і У. Караткевіча. У асяроддзі інтэлігенцыі разгарнулася дыскусія паміж «фізікамі» і «лірыкамі». Па меркаванні апошніх, лагічнае мысленне прадуктыўнае толькі тады, калі яно не кіруецца клопатамі пра захаванне жыцця, усталяванне прынцыпаў гуманістычнай этыкі. Вершы У. Караткевіча

«Вадарод», «Дзяўчына пад дажджом», «Трызненне мужыцкага Брэйгеля» і інш. неабходна разглядаць як спробу пісьменніка ўратаваць свет. Гэтым памкненнем абумоўлена інтэнсіўнасць творчай працы У. Караткевіча, мастацка-вобразная структура яго твораў. Вобразы натоўпу сляпых людзей, якіх вядуць да прорвы тыраны-правадыры, з'яўляюцца характэрнымі для творчасці пісьменніка гэтага перыяду. Згадаем радкі з верша «Трызненне мужыцкага Брэйгеля»:

Хто вы такія? Як назваць вас, людзі?
Куды краіна з вамі забрыдзе?
Сляпяя, мёртвыя! Яны ідуць,
Паклаўшы рукі на плячо пярэдніх,
І іх вядзе сляпы. І проста ў яму
Ён падае.
А заднія не бачаць,
І, як раней, застыў на іхніх тварах
Самаздаволены па-свінску гонар [1, с. 175]

У рамане «Каласы пад сярпом тваім» аўтарская заклапочанасць будучыняй чалавецтва выяўлена праз сумнае прызнанне князя Юры Загорскага: «Ты ведаеш, якія бяздонні, адна за адну страшнейшыя, расчыняюцца перад вачыма дасведчанага? Якія бяздонні жаху і холаду?.. Просты бачыць толькі зладжаны крок чалавечых кагорт. Мудры чуе тупат чарады, якая бяжыць да прорвы. Ён бачыць, што тыя, хто яе вядуць, ненавідзяць чараду і адзін аднаго. Ён бачыць, што ўвесь наш хвалёны свет – рота, якая крочыць не ў нагу і ў якой толькі паручнікі, толькі ўрады імперый крочаць у нагу... Каб давесці людзей да агульнай пагібелі» [3, с. 150–151]. У. Караткевіч адчуваў небяспеку, якую нясе грамадству неўсвядомленая дзейнасць чалавека, пасіўнасць людзей, якія гатовы бяздумна выконваць загады кіраўнікоў. Па гэтай прычыне ён так настойліва імкнуўся перасцерагчы сучаснікаў ад магчымых трагічных памылак. Пісьменнік быў перакананы, што гуманістычныя перажыванні здольны ўмацаваць асобу на яе шляху да будучыні.

Праз год пасля падарожжа на Далёкі Усход У. Караткевіч закончыў працу над апавесцю «Чазенія» (1966). Яна была надрукавана ў часопісе «Маладосць» (1967). Кніжнае выданне твора з'явілася спачатку на рускай (1969), потым на беларускай мове (1970). Яно прынесла аўтару ўсесаюзнае прызнанне і чытацкае захапленне. Звяртаючыся да сваіх чытачоў, У. Караткевіч так тлумачыў ідэю твора і мастакоўскую звышзадачу: «Пра галоўную думку – аб гэтым шматлікія пытаюць – дало штуршок іншае. Можна быць, закінутыя бахайскія гарадзішчы, можна быць, каменныя статуі чарапах і львоў, якія жывуць ў тайзе. Было ў Прымор'і ў VIII–IX стагоддзях такое царства Бахай. Засялялі яго тунгускія плямёны Махэ і Кагурэсцы. У 926 годзе гэтая магутная дзяржава знікла ад удараў кітайцаў. Толькі і засталіся, што каменныя чарапахі. І бязлюддзе на шматлікіх стагоддзі.

Гэтае спалучэнне сонечнай, яснай зямлі і трагедыі, якая адбылася на ёй калісьці, нарадзіла нейкую неўсвядомленую, неадольную трывогу. Такая зямля – і вось могуць ляцець бомбы, падаць снарады, гінуць людзі, якіх я паспеў пакахаць. Не, якіх заўсёды кахаў... І калі б яшчэ проста бомбы...

Адгэтуль магчыма толькі адна выснова: звышадказнасць ўсіх людзей за ўсё жывое на зямлі. Усе людзі павінны навучыцца жыць у міры, калі яны наогул жадаюць жыць» [2, с. 540].

Сваю місію У. Караткевіч бачыў у тым, каб паказаць чытачам шлях да годнага вырашэння актуальных грамадскіх праблем. І раман «Каласы пад сярпом тваім», і апавесць «Чазенія» варта разглядаць як узоры «канцэптуальнай прозы» (А. Бачароў). Іх з'яўленне і мастацкая адметнасць абумоўлены імкненнем аўтара да глыбіннага

асэнсавання праблем рэчаіснасці і чалавека. У рамане «Каласы пад сярпом тваім» пісьменнік разважае пра сучаснасць на фоне гістарычных падзей пярэдадня паўстання 1863 г. У аповесці «Чазенія» фонам стала чароўная зямля Прымор'я. «Чазенія» – гэта своеасаблівая энцыклапедыя прыроды Далёкага Усходу. У ёй аўтар выяўляецца як дасканалы знаўца флоры і фаўны гэтага краю. Аднак варта адзначыць, што экзатычная прырода паказана праз успрыманне галоўных герояў Севярына Будрыса і Гражыны Арсайлы, у жылах якіх цячэ беларуская кроў. Выбіраючы імя для сваёй галоўнай гераіні і прозвішча галоўнага героя аповесці, аўтар свядома выкарыстоўвае рэмінісцэнцыі, якія адсылаюць чытача да творчасці А. Міцкевіча. Паспрабуем асэнсаваць іх мастацкую функцыю ў творы, іх ролю ў выяўленні аўтарскай пазіцыі.

Як вядома У. Караткевіч нарадзіўся ў дзень смерці А. Міцкевіча. Уладзімір Сямёнавіч бачыў у гэтым факце сакральны сэнс. Таму верш у прозе «Слова Міцкевічу» (1955), прысвечаны аўтару «Пана Тадэвуша», нагадвае легенду. Ён пачынаецца ўзнёсла і таямніча: «Кажуць, што ў ноч на дваццаць шостае лістапада ты з'яўляешся на зямлю, якая цябе нарадзіла... Неабсяжная зямля наша, але паўсюль, дзе пачуеш ты «кугаканне» савы пад акном хаты, ты, непрыкметны, заходзіш у хату і глядзіш у вочы новаму чалавеку, які нарадзіўся ў той дзень, калі ты памёр» [1, с. 322]. У вершы У. Караткевіча А. Міцкевіч паўстае ў вобразе шчодрэга чараўніка, які ўзнагароджвае нашчадкаў сумленных бацькоў «добрым і сумленным лёсам». Аўтар сцвярджае, што А. Міцкевіч надзяліў яго паэтычным талентам: «Мяне ты чамусьці зрабіў паэтам, даў мне вочы, якія бачаць сум явара над вадою; вушы, якія чуюць песню чалавечую» [1, с. 322].

У. Караткевіч быў перакананы, што геній А. Міцкевіча і па сённяшні дзень уздзейнічае на свядомасць яго землякоў. У вершы, прысвечаным аўтару «Пана Тадэвуша», ёсць сцвярджэнне: «як сонца ў маленькай кроплі, адбіваецца гэты вялікі шлях у долі нашчадкаў, у сэрцах якіх жыве дух і мужнасць Гражыны» [1, с. 322]. Гэтыя радкі сведчаць, што У. Караткевіч быў упэўнены ў тым, што паводзіны чалавека абумоўлены гістарычным вопытам народа. Асоба ў крытычных абставах, нават не ўсведамляючы гэтага, дзейнічае ў адпаведнасці са сваёй генетычна абумоўленай праграмай.

Звяртаючыся да чытачоў сваіх твораў, У. Караткевіч пісаў: «Жыццё прыдумаць нельга. Яго можна толькі ўзнавіць. Такім, якім яно было, з усімі радасцямі і з усімі стратамі. З усімі ўспамінамі пра мінулае. З усім тым, што перажыў ты сам і твае сябры. І з усім тым, што перажылі, што адпакутавалі мае і вашы продкі. З той падсвядомасцю, што таіцца ад іх у маёй і вашай душы. Таму усе мы – ад іх» [3, т. 4, с. 525].

Як вядома, Адама Міцкевіча сучаснікі называлі літоўскім Вальтэр Скотам. Геніяльны паэт здолеў па-мастацку ўзнавіць слаўныя падзеі мінулага з мэтай абуджэння гістарычнай памяці сваіх сучаснікаў. У паэме «Гражына» аўтар згадвае змаганне нашых продкаў з тэўтонскімі рыцарамі. Гражына, жонка наваградскага князя Літавава вельмі кахае свайго мужа. Яна не можа змірыцца з тым, што любы ёй чалавек з-за прыватна-княскіх інтарэсаў можа зрабіць амаральны ўчынак, аб'яднацца з крыжакамі супраць вялікага князя Вітаўта. Гражына спрабуе пераканаць Літавава ў памылковасці яго рашэння, абудзіць у душы мужа голас сумлення, выратаваць яго ад наступстваў ганебнага ўчынку. Калі ж княгіня адчула, што муж адмаўляецца яе зразумець, то перапрашуўшыся ў вопратку князя, павяла яго дружыну на тых, з кім ён хацеў уступіць у хаўрус. Цаной свайго жыцця Гражына зберагла гонар мужа, дапамагла яму духоўна ўзмацніцца.

Гражына Арсайла, гераіня аповесці У. Караткевіча, якога крытыкі называюць беларускім Вальтэр Скотам, таксама ўратавала свайго каханага, дапамагла яму акрыяць душой. У канцы аповесці Севярын Будрыс прызнаецца: «Ты дала мне гэтую моц.

І дазволь ужо мне трымаць гэтае маё каханне, каб яно не памерла. У цвёрдых руках. Я не разаб'ю яго і не дам разбіць табе. Я не дапушчу, каб яно памерла ў маім сэрцы, і не дазволю, каб яно памерла ў тваім. Не дазволю мудрасцю бязмежным цярпеннем, сілай свайго кахання...

Я зрабіў у папярэднім жыцці ўсё, што мог. Я перарос тое, што рабіў. Мне па плячы большае. І я хачу жыць гэтым большым» [2, с. 530].

Безумоўна, выбіраючы імя для галоўнай гераіні сваёй аповесці, У. Караткевіч ведаў, што вобраз Гражыны быў прыкладам паводзін для многіх патрыётак-ліцвінак. Натхнёная прыкладам міцкевічавай гераіні, Эмілія Плятэр стала гераіняй Лістападаўскага паўстання 1830–1831 гг. Гражына Арсайла нарадзілася і вырасла на Далёкім Усходзе, куды быў высланы яе прадзед, удзельнік паўстання 1863 г. Вобразам галоўнай гераіні У. Караткевіч імкнуўся паказаць, што «дух і мужнасць Гражыны» жывуць і ў душах жанчын, якім даводзіцца ратаваць сваіх каханых мужчын, што сутыкнуліся з выпрабаваннямі новага веку.

Прозвішча Будрыс, якім У. Караткевіч надзяляе галоўнага героя аповесці, таксама з'яўляецца рэмінісцэнцыяй, якая зноў адсылае чытача да мастацкай спадчыны А. Міцкевіча, на гэты раз да яго балады «Тры Будрысы». Васіль Паўлаў у час знаёмства з Севярынам цытуе на памяць радкі з балады А. Міцкевіча ў перакладзе А. Пушкіна: «Три у Будрыса сына, как и он три литвина». Паўлаў гаворыць аб тым, што яго новы знаёмы, напэўна, літовец. Юнак пярэчыць, бо перакананы ў тым, што прозвішча Будрыс не літоўскае, а беларускае і адзначае: «Гэта проста размоўнае імя ад афіцыйнага Варфаламей – Баўтрамей, Бахрым, Баўтрук, Будрыс» [2, с. 424]. Літоўская даследчыца творчасці У. Караткевіча Альма Лапінскене лічыць, што ў «аповесці «Чазенія» аўтар выкарыстоўвае памылковую этымалогію прозвішча Будрыс, каб пераканаць чытача, што ў баладзе А. Міцкевіча «Тры Будрысы» маюцца на ўвазе не літоўцы, а беларусы.

Вундэркінд захапляўся кнігамі фантастаў, якія абуджалі мары, спадзяванні. Рэальнасць аказалася больш жорсткай. Малады вучоны вымушаны прызнацца: «У фантастаў усё гэта выглядала куды прыгажэй, бо яны адказвалі зусім на іншыя пытанні, сярод якіх галоўнымі былі – чалавечае і чалавечнасць, бо яны клікалі да іншых берагоў» [2, с. 432]. Севярын згадвае, што яшчэ ў час свайго першага наведвання Дубны захоплены сінхразатронам, цыклатронам падлетак ніяк не мог пазбавіцца ад думак, што «вакол гэтага фарпоста ляжаць лясы, у якіх цалкам верагодна могуць такаваць глушцы» [2, с. 433]. Аднак жыццё ён звязаў з Дубной. Займаючыся навукай, праводзячы эксперыменты, малады вучоны не мог не думаць пра наступствы сваіх адкрыццяў. Гэтая акалічнасць знясілівала яго псіхіку, недзе ў глыбіні душы ён нават зайздросціў свайму сябру Генусю. «Гэты ведаў, што рабіць з дарам, які дастаўся яму невядома адкуль, і не адчуваў сябе з гэтай прычыны прыгнечаным, і нібы вінаватым, і нібыта не на сваім месцы» [2, с. 433].

Смерць апантанага навукай жыццярадаснага, бесклапотнага Генуся канчаткова пазбавіла Севярына жыццёвай раўнавагі і працаздольнасці. Юнак перастаў верыць у правільнасць выбранай ім жыццёвай дарогі. Севярын пачынае думаць аб тым, «што трэба было, відаць, даць волю сэрцу, а не галаве, якая ў барацьбе з гэтым сэрцам (а напэўна ж, так) знемагла ў той самы момант, калі ён ганарліва лічыў, што для ягонага мозгу амаль няма немагчымага. І ці не быў бы ён шчаслівейшы, каб аддаў кесарава кесару, а божае богаві» [2, с. 431]. Чытач разумее, што душэўная і псіхічная хвароба героя аповесці абумоўлена адарванасцю яго ад вытокаў, дэзарыентаванасцю. Яшчэ ў 60-ых гг. XX ст. У. Караткевіч імкнуўся папярэдзіць сучаснікаў пра наступствы, якія чакаюць грамадства, у якім усталёўваецца тэхнакратычны лад жыцця, смела гаварыў пра яго згубны ўплыў на свядомасць асобы, якая вымушана адчуваць сябе вінікам вытворчага механізму. У аповесці «Чазенія» пісьменнік стварае яркі вобраз грамадства

– «мегамашыны» (Э. Фром), якая нівеліруе душы людзей. Севярын адзначае, што ён стаў нагадваць героя адной з карыкатур, якую ён бачыў у амерыканскім тэхнічным часопісе. «Стаіць пачварная, з дзесяткамі тысяч рычажкаў і кнопак машына невядомага прызначэння, а ў ёй корпаецца, стаўшы на калені, маленькі чалавек – ліквідуе нейкую непаладку. Спачатку ён нават не зразумеў, у чым тут соль: звычайныя будні, тое, што бачыш кожны дзень. І толькі пасля заўважыў, што з азадка ў чалавека тырчыць ключ, нахштальт тых, якімі заводзяць дзіцячыя завадныя аўтамабільчыкі» [2, с. 432]. Свой стан здароўя Будрыс тлумачыць тым, што «скончыўся завод».

У адпаведнасці з многімі рэлігійнымі вучэннямі страта радасці жыцця лічыцца страшным грахам. Адчуванне чалавекам сваёй непрыкаенасці ў свеце з'яўляецца паказчыкам няздольнасці асобы рэалізаваць Промысел Божы. У. Караткевіч у сваёй творчасці 60-ых гг. заклікаў чытачоў вярнуцца да першаасноў чалавечага быцця, нагадваў аб тым, што «адзінае ёсць на свеце: сумленне, братэрства, каханне» (верш «Безгаловая Венера», 1961).

Падарожжа па Прымор'і, сустрэчы з простымі людзьмі, каханне вярнулі Севярыну Будрысу адчуванне адзінства з навакольным светам. Сэнс свайго існавання ён пачынае бачыць у тым, каб «укараніцца на камяністым, неўладкаваным беразе жыцця, мудра, уладна, пяшчотна свідраваць каранямі зямлю. Араць яе для будучыні, для сваіх нашчадкаў».

Жыць, як усе яны. Як людзі, што цяжка здабываюць свой лясны хлеб, але не згубілі дабрыні, а прымножылі яе. Як тыя, у каго хапае дабрыні на ўсіх...

І як кедры, як лозы вінаграду – і беларускі хмель; як ізюбры, што крычаць уначы, – і як белавежскія алені.

Як чазенія...» [2, с. 531]

Гражына Арсайла, як і гераіня А. Міцкевіча, дапамагла каханаму зразумець сутнасць у жыцці. У канцы аповесці аўтар заўважае: «Ён (Севярын – Г.І.) скончыў адзін круг, і яму мала справы да таго, чым ён жыў дагэтуль».

Чалавек павінен абнаўляцца, іначэй ён памірае для ўсіх [2, с. 531].

Творчасць У. Караткевіча паказвае шлях да вяршыняў духоўнасці не аднаму пакаленню чытачоў. Аўтар «Чазеніі» да апошніх дзён жыцця здолеў захаваць у сваёй душы здольнасць шчыра і непасрэдна захапляцца навакольным светам. «Закаханы ў жыццё і ў кожную мушку», пісьменнік сцвярджаў: «Каго любіш, таго заўжды зразумееш, у якой бы скуры ён ні хадзіў». Асноўнай рысай узаемаадносін пісьменніка і свету была зацікаўленасць жыццём. На наш погляд, менавіта гэтая акалічнасць абумовіла пісьменніцкі поспех У. Караткевіча.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Караткевіч, У. Збор твораў: у 8 т. / У. Караткевіч. – Мінск : Маст. літ., 1987. – Т. 1. – 538 с.
2. Караткевіч, У. Збор твораў: у 8 т. / У. Караткевіч. – Мінск : Маст. літ., 1988. – Т. 3. – 542 с.
3. Караткевіч, У. Збор твораў: у 8 т. / У. Караткевіч. – Мінск : Маст. літ., 1989. – Т. 4. – 530 с.

Ishchanka H.M. The novel of V.Karatkevich «Chazenia» in the context of the works of the writer during 60s of the XX century

In the article the new interpretation of the novel of V.Karatkevich is proposed. The role of reminiscence in the expression of the author's position towards the novel is interpreted.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 25.02.2011

УДК 378

Т.С. Демчук

КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается одна из важнейших и недостаточно разработанных проблем подготовки студентов к здоровьесоздающему образованию школьников – оценка ее качества. Выделены основные составляющие критериально-диагностического инструментария, позволяющие объективно оценить уровень готовности студентов к данному виду деятельности. Представлены результаты констатирующего этапа эксперимента, который проводился на базе БрГУ им. А.С. Пушкина со студентами факультета физического воспитания. Полученные данные диагностики сформированного качества специалиста позволили определить практические предпосылки совершенствования профессиональной подготовки кадров в вузе.

Введение

Многие вопросы организации опытно-экспериментальной работы в вузе связаны с проблемой диагностики и выбора соответствующих методов, позволяющих получить целостное представление о состоянии изучаемого явления, процесса и др. Диагностика в общем представлении – это распознавание, установление и изучение признаков, свойств, характеризующих уровень исследуемой готовности с применением специальных средств и методов. Диагностика позволяет объективно оценивать особенности протекания процесса подготовки, определить зону ближайшего развития, направленно осуществлять целеполагание и определять пути достижения принятых целей [1].

В нашем исследовании одной из задач диагностики является определение средств и выявление педагогических условий, которые приведут к целенаправленному преобразованию педагогического процесса, ориентированного на формирование готовности студентов к валеологическому образованию школьников. Для решения поставленной задачи необходимо было разработать критериально-диагностический инструментарий, позволяющий осуществить педагогический мониторинг процесса формирования готовности, оценку и коррекцию формируемого качества специалиста.

Анализ психолого-педагогической литературы в области диагностики педагогического процесса позволил определить следующие функции критериально-диагностического инструментария в контексте нашего исследования:

- а) определение исходного уровня готовности студентов;
- б) проектирование процесса подготовки студентов;
- в) получение обратной связи о протекании процесса подготовки;
- г) корректирование педагогического процесса;
- д) оценка результатов и уровня готовности студентов современным требованиям;
- е) установление перспективы развития диагностируемого объекта;
- ж) организация на базе полученных результатов эффективной подготовки студентов [2].

Одним из важных составляющих критериально-диагностического обеспечения подготовки студентов является определение критериев и показателей готовности студентов к валеологическому образованию школьников. Анализ литературных источников показал, что многие авторы в педагогических исследованиях и публикациях используют понятия «критерий» и «показатель», но при этом нет единства в опреде-

лении критериев и показателей исследуемой готовности. Так, в работе Е.Н. Ермаковой в качестве критериев были взяты следующие признаки: уровень теоретической подготовки, характер и результат аналитической деятельности. Для определения уровня развития профессиональных умений автором установлены следующие качественные показатели: сформированность ценностных ориентаций и отношения к здоровью; сформированность аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных, организаторских и коммуникативных умений [3]. Е.В. Осолодкова при оценке сформированности готовности будущего учителя начальных классов осуществлять здоровьесберегающее обучение выделила критерии психологического, гностического и эмпирического компонентов данной готовности. Психологический – положительное отношение к здоровьесбережению в процессе обучения, установление субъект-субъектных отношений с учащимися в процессе обучения, демократический стиль педагогического общения. Гностический компонент готовности представлен следующими критериями: объем знаний, их полнота, глубина, прочность; компетентность; педагогическая рефлексия. И эмпирический профессионализм, освоенность и творческое применение в практической деятельности [4]. В исследовании Т.М. Пономаренко показателями готовности студентов к валеологической деятельности выступают: ценностная ориентация студентов на здоровье; уровень ортобиоза студентов; готовность студентов к взаимодействию с родителями по воспитанию здоровья ребенка [5].

Критерии, позволяющие наиболее качественно характеризовать процесс готовности будущих педагогов к валеологическому образованию школьников, представлены в работе Н.П. Пановой. Автор выделяет следующие критерии: личностно-мотивационный (осознание необходимости и важности включения в валеологическую деятельность, желание вести ЗОЖ и учить этому других); теоретический (овладение валеологическими понятиями, знания теоретических положений валеологической деятельности, знания алгоритма применения способов сохранения здоровья); практический (осуществление анализа мониторинга показателей здоровья, умения проектирования ЗОЖ, наличие навыков сохранения здоровья в жизненных и профессиональных ситуациях) [6].

Несмотря на разнообразие подходов к определению критериев и показателей готовности студентов к различным аспектам валеологической деятельности, диагностических материалов по определению сформированности исследуемого качества специалиста в педагогической литературе представлено недостаточно.

Мы считаем, что критерии и показатели готовности студентов к валеологическому образованию школьников необходимо определять исходя из сущности исследуемой готовности и в соответствии с ее структурой. Такими критериями могут быть: *мотивационный, информационный и деятельностный*. В нашей работе мы принимаем во внимание смысл понятия «критерий», данное И.Ф. Исаевым. Критерии должны раскрываться через качественные показатели, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия [7]. По мнению многих авторов, количество показателей по каждому критерию должно быть не менее трех [5; 8; 9]. Так, по мнению авторов, в случае проявления трех показателей можно говорить о полном проявлении данного критерия; если же установлен один показатель или вообще не обнаружено ни одного, то можно считать, что данный критерий не зафиксирован.

Таким образом, анализ психолого-педагогической и валеологической литературы позволил нам определить качественную характеристику компонентов готовности будущих педагогов к валеологическому образованию школьников (таблица 1).

Таблица 1 – Качественная характеристика компонентов готовности студентов к валеологическому образованию школьников

Компоненты Готовности	Критерии готовности	Показатели готовности
Мотивационный	<i>мотивационный:</i> – сформированность мотивов, связанных с сохранением своего здоровья; – сформированность мотивов, связанных с потребностью в приобретении знаний и умений, необходимых для валеологического воспитания школьников (познавательные мотивы)	– осознанность и ответственность; – устойчивость; – самостоятельность;
Информационный	<i>информационный:</i> – степень овладения знаниями в области педагогической валеологии	– полнота знаний; – системность знаний; – действенность знаний;
Деятельностный	<i>деятельностный:</i> – сформированность умений: – информационные; – проектировочные и конструктивные; – организаторские; – диагностические; – профилактические; – рефлексивные	– освоенность; – мера обобщенности; – самостоятельность;

Из таблицы видно, что мотивационный критерий готовности в исследовании отражает уровень развития потребностно-мотивационной сферы личности студента в отношении валеологических и педагогических проблем и включает мотивы, связанные с сохранением своего здоровья и мотивы, связанные с потребностью в приобретении знаний и умений, необходимых для осуществления валеологического образования школьников. Основными показателями мотивационного компонента готовности студентов к валеологическому образованию школьников были определены:

– *осознанность* (раскрывает личностный смысл в осуществлении профессиональной деятельности в области валеологического образования школьников и самосовершенствования в области ЗОЖ) и *действенность* (проявляется в активном и инициативном поведении студента по отношению к своему здоровью и к овладению знаниями и умениями, необходимыми для осуществления валеологического образования школьников). Действенность мотивов связана с их осознанностью, так как реально действующие мотивы вырастают из осознанных побуждений [10].

– *устойчивость* (проявляется в постоянстве использования средств, необходимых для укрепления и сохранения своего здоровья, а также в овладении знаниями и умениями, необходимыми для осуществления валеологического образования школьников);

– *самостоятельность* (обеспечивает реализацию необходимых действий по сохранению и укреплению своего здоровья, а также по овладению знаниями и умениями, необходимыми для осуществления валеологического образования школьников без внешнего воз-

действия и внешних стимулов). Известный психолог С.Л. Рубинштейн писал, что подлинная самостоятельность предполагает сознательную мотивированность действий и их обоснованность [11]. Многие авторы определяют самостоятельность как «показатель познавательной активности», «умение увидеть и поставить новый вопрос, новую проблему и решить ее своими силами» и выделяют следующие признаки самостоятельности: критичность мышления, способность к оценочным суждениям; стремление уйти от штампов и стереотипов, отказать от ориентации на авторитеты [12; 13].

Информационный критерий готовности студентов к валеологическому образованию школьников в нашей работе представлен сформированностью знаний студентов в области ЗОЖ и в области педагогической валеологии. Основными показателями данного критерия являются:

– *полнота* знаний – способность наиболее полно представить все существенные характеристики изучаемого вопроса или элементы знаний о том или ином объекте, явлении, процессе и т.п.;

– *системность* знаний проявляется в способности осознать и устанавливать взаимосвязи между отдельными элементами знаний и использовать их в целостном единстве для продуктивного решения различных учебно-профессиональных задач, определении стратегии и коррекции поведения);

– *действенность* (степень понимания, свобода оперирования, широта применения в относительно новых условиях) [14, с. 125].

Деятельностный критерий исследуемой готовности представлен сформированностью умений, необходимых для реализации валеологического образования школьников, которые проявляются через такие показатели как:

– *освоенность* (проявляется в быстроте и легкости выполнения профессиональной деятельности и деятельности по сохранению и укреплению своего здоровья);

– *мера обобщенности* (характеризует границы применения умений, соотношение границ реального применения и объективно возможного);

– *самостоятельность* (определяется тем, насколько студент нуждается в помощи преподавателя при выполнении умений) [14, с. 191].

Вторым важным направлением в разработке критериально-диагностического инструментария является и количественная характеристика каждого компонента готовности будущего педагога к валеологическому образованию школьника. Во многих исследованиях для количественной характеристики исследуемого процесса применяется балльная шкала оценок [4; 8; 9; 12; 13; 15; 16]. В нашей работе использовалась 4-х балльная шкала, где 4 – балла соответствовало высшему проявлению перечисленных признаков; признаки проявляются ярко выражено, постоянно; 3 – балла – проявляются выражено, в значительной мере, но не постоянно; 2 – балла – признаки выражены не достаточно определенно, ситуативно; 1 – балл – признаки не проявляются или отсутствуют. Методом экспертной оценки по каждому компоненту исследуемой готовности, будущему педагогу присваивался определенный балл.

Для более объективной оценки сформированности каждого компонента готовности студентов к валеологическому образованию школьников мы применяли метод самооценки. Балльная шкала оценок использовалась нами в изучении особенностей самооценки студентов, которые оценивали свои знания, умения и потребность в получении соответствующих знаний и умений, исходя их уровня своих оценочных суждений. Так, респондентам предлагалась анкета, включающая 23 положения по основным разделам педагогической валеологии. Содержательная направленность первого параметра анкеты предполагала выявление мотивационного компонента готовности – потребность в получении знаний и умений, необходимых для осуществления валеологического воспитания школьников. Второй параметр – «знаю» – был направлен на определение уров-

Продолжение таблицы 2

Информационный	анкетирование; диагностические задания; метод самооценки; метод экспертных оценок
Деятельностный	наблюдение; анкетирование; решение ситуативных задач; ролевые и деловые игры; метод экспертных оценок; метод самооценки; анализ продуктов учебной деятельности

В качестве основного метода было избрано анкетирование студентов, дополненное целенаправленными наблюдениями экспертов. Мы придерживаемся мнения о том, что каждый метод должен применяться в соответствии со своими возможностями и в условиях, обеспечивающих реализацию этих возможностей. В отдельных случаях использованные нами методы взаимодополняют или взаимозаменяют друг друга, повышая объективность полученных данных, их достоверность. Нами были использованы комплекс стандартных и авторских методик, позволяющих изучить каждый ее компонент в отдельности. Более подробное описание методик представлено в последующем изложении статьи.

Таким образом, представленные количественные и качественные характеристики каждого компонента готовности студентов к валеологическому образованию школьников были необходимы для определения интегрированного показателя уровня сформированности исследуемого качества специалиста.

В психолого-педагогической литературе накоплены определенные представления о процессе и уровнях формируемых качеств, описан опыт выделения уровней [7; 18, 19, 20]. Обобщая выводы из различных исследований, мы определили следующие положения:

«уровень» отражает диалектический характер развития любого качества, позволяет понять предмет во всем многообразии его свойств, связей и отношений. Процесс развития готовности представляет собой субординацию ее уровней, форм, переход от уровня к уровню [18];

– уровень сформированности готовности – мера количественного и качественно-го проявления исследуемой готовности [4];

– каждый последующий уровень зарождается, имея основу в предыдущем. Поэтому при переходе свойства уровня не исчезают, а преобразуются [11; 21; 22, 23].

По мнению В.И. Сталярова, чтобы понять и проследить развитие какого-либо явления необходимо не только четко выявить и зафиксировать различные изменения, но и определить степень качества зафиксированных изменений в том или иной момент исследования, т.е. выявить уровень развития исследуемого качества [20].

В нашем исследовании критериями готовности студентов к валеологическому образованию школьников выступают степень сформированности ее основных составляющих, которая может находиться на следующих уровнях: *высокий, средний и низкий*.

Обобщенная характеристика уровней готовности исследуемого качества специалиста, по нашему мнению, наиболее удачно представлена в работе Ермаковой Е.Н. Высокий уровень готовности студентов к валеологическому образованию школьников характеризуется сформированностью всех компонентов готовности в их единстве и взаи-

модействии. Средний уровень характеризуется неполной сформированностью целостной структуры готовности, неравномерным развитием отдельных ее компонентов, но наличием при этом тенденции к их устойчивости, взаимосвязи, обогащению и проявлению профессионально-значимых потребностей. Низкий уровень предполагает такое состояние, при котором слабо функционируют лишь отдельные ее компоненты, активизируются не внутренней потребностью, а лишь внешними требованиями [3]. Опираясь на основные положения автора, мы представляем качественную характеристику уровней сформированности исследуемой готовности, которая представлена в таблице 3.

Следующим важным направлением в разработке критериально-диагностического инструментария является количественная характеристика уровня сформированности исследуемого качества, которая определялась с помощью *индекса готовности*. Данная методика была предложена в исследовании Л.В. Байкаловой и модифицированная нами в соответствии с целями нашего исследования [13]. Для определения интегрированного показателя исследуемой готовности необходимо было использовать средние баллы по всем компонентам готовности каждого респондента и вычислить по формуле (2):

$$D = \frac{D1+D2+D3}{D_{\max}} * 100; \quad (2)$$

где D1 – средний балл по мотивационному критерию готовности;

D2 – средний балл по информационному компоненту готовности;

D3 – средний балл по деятельностному компоненту готовности;

D_{max} – максимально возможное количество баллов = 12.

После соответствующих подсчетов использовалась ниже приведенная таблица 4, позволяющая определить уровень готовности студента к валеологическому воспитанию школьников.

Таблица 4 – Количественная характеристика уровней готовности будущего педагога к валеологическому образованию школьников

Уровень готовности	Индекс сформированности готовности
Низкий	0–33
Средний	34–66
Высокий	67–100

Таким образом, предложенные нами составляющие критериально-диагностического обеспечения процесса формирования готовности студентов к валеологическому образованию школьников использовались на всех этапах экспериментальной работы с сохранением единого алгоритма.

Результаты исследования и их обсуждение

Разработанный нами критериально-диагностический инструментарий позволил нам на этапе констатирующего эксперимента выявить исходный уровень развития готовности студентов к валеологическому образованию школьников. Исследование проводилось на факультете физического воспитания БрГУ им. А.С. Пушкина со студентами 2–5 курсов. Общее количество респондентов составило 229 человек (2 курс – 56 чел; 3 курс – 69 чел; 4 курс – 40 чел и 5 курс – 64. чел.).

В работе мы акцентируем внимание на методиках, позволивших дать качественную и количественную характеристику каждого компонента исследуемой готовности.

Первая группа методик была направлена на диагностику *мотивационного* компонента готовности, включающая анализ двух блоков – валеологический – отношения студентов к своему здоровью и педагогический – потребность респондентов в получении знаний и умений, необходимых для валеологического воспитания школьников.

Так, на вопрос: «Что Вы используете для сохранения и укрепления своего здоровья?» респонденты давали высказывания в письменной форме. Анализ ответов осуществлялся с помощью методики контент-анализа. Составлялась матрица высказываний и рассчитывалась частота упоминаний различных средств сохранения и укрепления здоровья с последующим их ранжированием. Методом экспертной оценки присваивали каждому студенту балл по таким показателям как количество средств, используемых для сохранения и укрепления своего здоровья, и частота их использования.

4 балла – комплекс средств (6 и более), большинство из которых используется постоянно, практически постоянно;

3 балла – комплекс средств (не менее 5), большинство из которых используется постоянно, практически постоянно;

2 балла – 3–4 средства, большинство из которых используется постоянно, практически постоянно; либо выполняет комплекс средств, но большинство из них эпизодически (по необходимости);

1 балл – 1–2 средства, которые используются постоянно, практически постоянно; либо выполняет комплекс средств, но большинство из них редко.

Для исследования мотивов, связанных с потребностью в приобретении знаний и умений, необходимых для валеологического образования школьников использовалась методика определения индивидуального уровня (ИУ).

Вторая группа методик была направлена на диагностику *информационного* компонента исследуемой готовности. Использовался метод опроса студентов, включающий ряд вопросов, предполагающих выявление понимания ими важных теоретических понятий в области валеологического образования школьников. Методом экспертной оценки мы определяли степень сформированности информационного компонента исследуемой готовности студентов следующим образом: ответы, в которых студенты давали полные и правильные ответы, мы присваивали 4 балла. Ответы, которые были частично неполные, правильные – 3 балла. Если ответ был неполный, имелись некоторые ошибки – присваивалось 2 балла. И 1 балл получали неправильные ответы или отсутствие ответа. Методом самооценки определялся индивидуальный уровень информированности респондентов в области педагогической валеологии и по результатам присваивался соответствующий балл.

Третья группа методик была направлена на диагностику *деятельностного* компонента готовности будущих педагогов к валеологическому образованию школьников. Экспертная оценка сформированности умений осуществлялась по основным показателям деятельностного критерия готовности, где каждому студенту присваивался определенный балл. Методом самооценки определялся ИУ овладения представленными умениями и по данному показателю присваивали ему определенный балл.

Далее, нами определялся средний балл по каждому компоненту готовности для последующего подсчета индекса готовности. Полученные данные ИГ как интегрированного показателя сформированности исследуемого качества специалиста позволяют определить исходный уровень готовности студентов к валеологическому образованию школьников, который представлен в таблице 5.

Таблица 5 – Исходный уровень готовности студентов к валеологическому образованию школьников

Уровни	Количество студентов (%)			
	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Высокий	0	0	0	3
Средний	9	16	40	58
Низкий	91	84	60	39

Анализ полученных данных, дает основания для вывода о недостаточной степени сформированности готовности студентов к валеологическому образованию школьников. Так, у большинства респондентов диагностирован средний и низкий уровень исследуемой готовности. Высокого уровня удалось достичь лишь 3% студентов 5-го курса. Более детальное исследование интегрированного показателя уровня сформированности изучаемого качества специалиста позволило заключить следующие. Так, обобщенные показатели сформированности мотивационного компонента готовности студентов к валеологическому образованию школьников определили, что в связи со спецификой деятельности факультета физического воспитания мотивы, связанные с сохранением своего здоровья сформированы на достаточном уровне. Это подтверждают результаты самооценки студентов в отношении средств, используемых для сохранения своего здоровья. Однако результаты экспертной оценки по такому показателю как устойчивость мотивации, которая проявляется в постоянстве использования средств, необходимых для сохранения и укрепления здоровья показали недостаточную степень ее сформированности. А по таким показателям как осознанность и действенность мотивация носит декларированный характер, респонденты констатируют ее наличие в жизнедеятельности, но в учебной деятельности она проявляется слабо. Отметим, что от курса к курсу наблюдается следующее, что в процессе усвоения знаний, умений и навыков, необходимых для сохранения и укрепления своего здоровья осуществляется актуализация и развитие мотивации, связанной с потребностью в получении знаний и овладении умений, необходимых для осуществления валеологического образования школьников.

Изучение информационного компонента исследуемой готовности методом экспертной оценки показало, что большинство студентов понимают важность валеологического образования в школе, но полного представления о его сущности не имеют. Анализ обобщенных данных анкетирования студентов позволил определить, что от курса к курсу наблюдается незначительный рост количества студентов, предоставляющих достаточно полные и правильные ответы. Наибольшее затруднение респонденты испытывали в раскрытии понятий, касающихся непосредственно вопросов валеологического образования школьников, что подтверждается количеством студентов, предоставляющих ответы, имеющие неполные ответы и некоторые ошибки в определении данных понятий. Это позволяет сделать вывод о том, что такой показатель как полнота знаний остается низким и практически неизменным на всех курсах, студенты слабо владеют понятийным аппаратом педагогической валеологии и не имеют четкого представления о сущности и специфике деятельности учителя ФК по осуществлению валеологического образования школьников. Подтверждение этому являются и низкие показатели ИУ информированности студентов в области педагогической валеологии, которая проводилась методом самооценки. На выпускных курсах наблюдается рост информированности студентов в области педагогической валеологии. По нашему мнению, за счет того, что непосредственно на педагогической практике студенты знакомятся со здоровьесберегающей деятельностью, осознают значимость полученных знаний и оценивают свои возможности и способности в совершенствовании профессиональной подготовки и самореализации.

Результаты диагностики информационного компонента исследуемой готовности

позволяют сделать вывод о том, что традиционная подготовка к формированию готовности студентов к валеологическому образованию школьников не оказывает существенного влияния на формирование знаний как одного из ее структурных компонентов. Возможно, низкий уровень сформированности данного компонента выступает существенным препятствием при решении задач развития деятельностного компонента готовности. Уровень ее сформированности закономерно значительно ниже, что подтверждается данными экспертной оценки по таким показателям как освоенность, мера обобщенности и самостоятельности проявления умений, необходимых для осуществления валеологического образования школьников и результаты самооценки респондентов по результатам определения ИУ сформированности этих умений.

Таким образом, полученные данные констатирующего этапа эксперимента показали объективную необходимость корректировки традиционной подготовки будущих педагогов к валеологическому образованию школьников, прежде всего в ее содержательно-деятельностном аспекте. Рассмотренные фактические результаты данного этапа эксперимента, отражающие исходное состояние сформированности исследуемого качества специалиста, послужили точкой отсчета в его изменении в процессе последующей специально организованной экспериментальной работы в образовательном учреждении вуза.

Заключение

Таким образом, разработанные нами содержательные направления критериально-диагностического инструментария играют важную практическую роль в профессиональной подготовке специалистов в области здоровьесбережения. Во-первых, количественные и качественные характеристики каждого компонента исследуемой готовности позволяют выявить степень соответствия уровня готовности желаемой норме, а также определить основные направления коррекционной работы и способах ее реализации. Во-вторых, особенности разработанной методики диагностики уровня готовности студентов к валеологическому образованию школьников дают возможность использовать ее на всех этапах экспериментальной работы с сохранением единого алгоритма. В-третьих, представленный инструментарий носит в определенной мере универсальный характер и может быть использован в практике высшей школы для диагностирования качества специалиста в различных видах педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Г.Г. Подготовка студентов к профессионально-диагностической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г.Г. Андреева. – Чебоксары, 2001. – 223 л.
2. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. –М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
3. Ермакова, Е.Н. Подготовка студентов педвуза к осуществлению валеологического образования детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.Н. Ермакова. – М., 1999. – 155 л.
4. Осолодкова, Е.В. Формирование готовности студентов педвузов к осуществлению здоровьесберегающего обучения младших школьников : дис. ...канд.пед.наук : 13.00.08 / Е.В. Осолодкова. – Магнитогорск, 2003. – 171 л.
5. Пономаренко, Т.М. Подготовка студентов педагогического вуза к валеолого-педагогической деятельности в системе дошкольного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.М. Пономаренко. – Южно-Сахалинск, 2005. – 188 л.
6. Панова, Н.П. Подготовка будущих учителей к валеологической деятельности в школе : дис. ...канд.пед.наук : 13.00.01 / Н.П. Панова. – Хабаровск, 2002. – 172 л.
7. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф. Исаев. – М. – Белгород, 1993. – 219 с.

8. Бердников, И.Г. Теоретические основы формирования валеологической культуры личности учителя : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / И.Г. Бердников. – М., 1998. – 381 л.
9. Волков, В.Н. Теория и практика валеологического воспитания личности учащихся в образовательных учреждениях нового типа : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В.Н. Волков. – Коломна, 2000. – 331 л.
10. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М., 1983. – С. 14-21.
11. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
12. Баженова, Н.А. Подготовка будущего учителя к формированию здорового образа жизни школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.А. Баженова. – Барнаул, 2000. – 221 л.
13. Байкалова, Л.В. Подготовка учителя физической культуры к формированию здорового образа жизни школьника средствами подвижных и спортивных игр : дис. ...канд.пед.наук : 13.00.08 / Л.В. Байкалова. – Барнаул, 2004. – 194 л.
14. Бархаев, Б.П. Педагогическая психология. Учебное пособие для ВУЗов / Б.П. Бархаев. – 1-е изд. - СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
15. Авксентьев, Е.Н. Формирование готовности студентов педагогических вузов к физкультурно-спортивной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Е.Н. Авксентьев. – Чебоксары, 2004. – 187 л.
16. Дзампаева, О.Т. Подготовка студентов педагогических специальностей вузов к реализации личностно-ориентированного подхода в обучении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.Т. Дзампаева. – Владикавказ, 2004. – 178 л.
17. Вербицкая Н. Метод ключевых определений / Н. Вербицкая, В. Бодряков // Народное образование.– 1997.– № 10.– С. 87–90.
18. Кузьмина, Н.В. Основы профессиональной психодиагностики / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1984. – 456 с.
19. Спирин, Л.Ф. Изучение профессионально-педагогической подготовленности студентов к воспитательной работе в школе / Л.Ф. Спирин, М.Л. Фрумкин // Советская педагогика.– 1975.– № 11.– С. 71–79.
20. Сталяров, В.И. Социология физической культуры и спорта / В.И. Столяров. – Москва : Из-во ФиС, 2005. – 400 с.
21. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 322 л.
22. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
23. Слостенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – Москва : Просвещение, 1976.– 159 с.

Demchuk T.S. Criterial-diagnostic Provision of the Process of Students' Readiness Formation to Health Saving Education of Schoolchildren

In article one of the major and not enough the developed problems of preparation of students to валеологическому to education of schoolboys – an estimation of its quality is considered. The basic components of the kriterialno-diagnostic toolkit allowing objectively to estimate level of readiness of students to the given kind of activity are allocated. Results of an ascertaining stage of experiment which was spent on the basis of BrGU of A.S. Pushkina with students of faculty of physical training are presented. Obtained given diagnostics of the generated quality of the expert have allowed to define practical preconditions of perfection to vocational training in high school.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 8.02.2011

УДК 378

Д.А. Старовойтова

СУЩНОСТЬ И НОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Динамичность и интенсивность социокультурной сферы, интернационализация и интеграция образования, реализация компетентностной модели образования, необходимость безусловного обеспечения качества образования обуславливают разработку новых требований к уровню подготовки будущих педагогов-гуманитариев, одним из приоритетов подготовки которых является формирование у них проектной культуры. В статье рассматривается специфика гуманитарного проектирования в современном социокультурном контексте, раскрываются сущностные признаки педагогического проектирования (научоёмкость, интегрированный характер (синтетическая процедура), «режим развития» образовательной системы, качество и эффективность педагогического процесса, формулирование и решение теоретических и практических педагогических задач, рефлексия процедуры и результатов, средство развития и саморазвития субъектов проектирования, культурный контекст (ценности, смыслы), разработка и реализация проекта и др.), описываются нормы и процедуры проектирования педагогического процесса.

Введение

В настоящее время проектирование становится универсальным инструментом практически во всех сферах человеческой деятельности: оно позволяет обеспечить её системность, целенаправленность, качество и эффективность, научноёмкость, вариативность. Сфера образования не является исключением. Сегодня на место «знаниевой» модели содержания образования приходит компетентностная, при которой основой является не усвоение объёма знаний, а освоение инструментов и алгоритмов производства знания, формирование когнитивного, ценностно-смыслового, исследовательского, проектного опыта решения научных, жизненных, профессиональных проблем.

Актуализация проектной деятельности в сфере обучения и воспитания происходит во второй половине 1990-х годов. Рельефно проявляется тенденция к гуманитаризации проектирования, т.е. внесение в его контекст философских, культурологических и психологических знаний. Появились различные трактовки проектирования как культурной формы образовательных инноваций (Ю.В. Громыко, Н.Г. Алексеев, В.А. Никитин, В.В. Рубцов, Н.А. Масюкова), как полифункциональной деятельности, носящей неклассический, нетрадиционный характер (В.Е. Радионов). Практически возможности проектной деятельности в образовании ещё более расширились с появлением и интенсивным развитием информационно-коммуникационных технологий.

Проектные свойства и характеристики постепенно начинают присваиваться педагогическим процессом и образовательной системой в целом. Идеи проектирования распространяются на уровень педагогических систем, образовательной среды, содержания обучения и воспитания, образовательных технологий, предполагаемых результатов личностного развития. С позиции И.А. Колесниковой и М.П. Горчаковой-Сибирской, в настоящее время «формируется особое проектное пространство жизнедеятельности участников образования» [1, с. 15]. Особо подчёркивается, что проектная деятельность является универсальным средством развития человека. Её развивающая функция основана на: продуктивности воображения, которое творит субъективную реальность и нормирует (программирует) действия по изменению объектов; системности, логичности, последовательности совместной с другими людьми креативной деятельности; силе и свободе творчества; эмоциональном обогащении своей жизни, связанном с ощущением способности к преобразованию действительности; возможности подспудно

получить наряду с предметным ещё и педагогический результат в виде важных для жизни личностных приращений [1].

Вместе с тем, педагогическое проектирование ещё не стало для каждого педагога-гуманитария «способом профессионального мышления и деятельности» [2, с. 4]. Зачастую фрагментарное и несистемное освоение отдельных форм проектирования (планы-конспекты уроков, планы воспитательных дел, методические разработки и др.) не оказывает эффективного влияния на формирование целостного видения педагогического процесса у будущих педагогов-гуманитариев, не формирует их практическую готовность к преобразованию педагогической действительности. Поэтому одним из важных направлений подготовки будущих педагогов является формирование у них умений проектирования дидактического процесса на наукоёмкой основе, что обеспечит эффективную организацию и осуществление педагогического процесса.

Специфика гуманитарного проектирования

Проектирование в современном социокультурном контексте является имманентной характеристикой гуманитарной науки и практики. Педагогическое проектирование обеспечивает преобразования сферы образования на наукоёмкой, системной, прогностической основе. Оно обеспечивает не только «режим функционирования», но и «режим развития». Именно педагогическое проектирование позволяет технологически грамотно организовывать и реализовывать педагогический процесс, обеспечивая тем самым его минимальную ресурсозатратность, качество.

Существуют разные трактовки понятия «проектирование».

1. «Проектирование – деятельность, под которой в предельно сжатой характеристике понимается промысливание того, что должно быть. Исходя из этого понимания, можно сказать, что проектирование характеризуется двумя моментами: идеальным характером действия и его нацеленностью на появление (образование) чего-либо в будущем... Кроме того, под проектированием традиционно понимается особая деятельность, имеющая своей целью разработку проектов...» [3, с. 803–804].

2. Проектирование (от лат. *projectus* «брошенный вперед») – тесно связанная с наукой и инженерией деятельность по созданию проекта, созданию образа будущего предполагаемого явления. В этом контексте проектирование – это процесс создания проекта, то есть прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, предшествующих воплощению задуманного в реальном продукте [1].

3. «Проектирование – выбор некоторого способа действия. В частном случае – создание системы как логической основы действия» [4, с. 23].

4. «Проектирование – одна из форм отображения действительности, процесс создания прообраза (прототипа) объекта, явления или процесса с помощью специфических методов... Целью проектирования является преобразование объективной действительности с тем, чтобы создать (или предусмотреть создание) объекты, явления, процессы, которые отвечали бы желаемым требованиям» [5, с. 126].

Проектирование включает следующие процедуры: а) мониторинг и анализ «фоновых» факторов; б) прогнозирование; в) целеполагание; г) планирование; д) конструирование; е) моделирование; ё) программирование; ж) рефлексию.

Мониторинг и анализ «фоновых» факторов представляет собой системное изучение каждого из факторов, условий-переменных, оказывающих влияние на состояние и развитие проектируемого явления, процесса, объекта.

Прогнозирование – специальное научное исследование, предметом которого выступают перспективы развития явления [3]. У проектирования и прогнозирования общие цели и ориентация на результат. В прогнозировании как «исследовании перспектив развития» допускается варьирование. А проектирование является нормированным,

т.к. предполагает теоретическое обоснование конкретного проекта и его практическую реализацию. Взаимовлияние этих двух понятий очевидно: проектирование немислимо без предварительного промысливания (прогнозирования), а результаты, полученные в ходе проектирования, являются основой для постановки новых прогнозов.

Целеполагание – трёхкомпонентное образование, включающее в себя обоснование и выдвижение целей (критериев), определение средств их достижения и проектирование ожидаемого результата. Целеполагание выступает одним из этапов проектирования. Выдвигая цель, необходимо формулировать критерии её достижения. С позиции М.М. Поташника, цель и результат должны быть представлены, описаны в одних и тех же параметрах [6].

Планирование – вид умственной деятельности, при котором создаётся образ потребного будущего, включающий понимание этапов его достижения [7]. Планирование – один из обязательных этапов проектирования. Составляя план, производят комбинирование ресурсов и способов, определяя возможный наилучший вариант для достижения целей в конкретных условиях [8].

Конструирование – процесс создания модели, технологии с выполнением проектов и расчётов [9]. Оно предполагает создание опорных деталей, вычленения частей исследуемого объекта, а уже в процессе проектирования разрабатывается и реализуется проект как система взаимосвязанных компонентов.

Моделирование – воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. С позиции В.В. Краевского, «в основе моделирования лежит определённое соответствие (но не тождество) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью» [10, с. 211–212]. Процесс моделирования можно считать одним из аспектов проектирования, т.к. в ходе осуществления проектной деятельности создаются различные модели объектов, явлений с их существенными характеристиками.

Программирование – это особая форма организации проблемного мышления и деятельности. Содержанием программирования является разработка программы, которая выступает особой формой связывания идеальной и социокультурной действительностей, своеобразным способом перехода одной в другую [3]. Проектирование и программирование взаимосвязаны, т.к. создание и реализация проекта происходят в соответствии с намеченной программой, а в ходе разработки программы постоянно проектируются конкретные действия по её осуществлению.

Рефлексия – процесс переосмысления человеком тех или иных содержаний индивидуального сознания, мышления, деятельности, общения. Рефлексия «вплетена» в целостный процесс проектирования, т.к. на каждом этапе происходит анализ проделанного с целью коррекции.

Следует отметить, что проектирование включает в себя не только разработку проекта, но и его практическую реализацию. Проектирование – идеальное или практическое преобразование объекта, ситуации, деятельности в соответствии с поставленной проектировщиком целью посредством разработанной системы различных средств.

С позиции П. Хилла, проектирование всегда базируется на одном из двух принципов: эволюционного изменения или создания нового. Последний характерен для современного понимания проектирования, когда проектировщик работает над созданием такой новой жизнеспособной идеи, которая в будущем способна обеспечить те или иные потребности [2].

Существуют самые различные типы проектирования: а) техническое проектирование; б) гуманитарное проектирование или собственно проектирование в узком и точном смысле слова, с которым связана проблемная организация мышления и деятельности. Гуманитарное проектирование – это технология осуществления изменений в том

случае, когда результат проектного решения наперёд неизвестен, технология, реализация которой обеспечивает развитие. В гуманитарном проектировании оказывается безальтернативной полилогичная организация деятельности.

Гуманитарное проектирование – это технология «работы с будущим», включающим в себя разработку замыслов преобразования мира (ситуации, деятельности и т.д.) и их реализацию, в результате которой преобразуемое становится не просто другим (как оно изменилось бы в ходе естественной эволюции), но именно таким, как было задумано. В таком случае будущее не прогнозируется, а строится. При этом разработка концептуального проекта есть собственно проектирование, втягивающее в себя и процесс его реализации. Такого рода деятельность необходима при проектировании многокомплексных динамических систем, к которым можно отнести и образовательные системы. Можно выделить пять методологических принципов, которые достаточно полно очерчивают совокупность деятельностей и их возможную организацию в общем процессе проектирования систем: 1) построение взаимодействующих систем субъектов проектирования (их совместимость); 2) развитие мыследеятельности как ядро создания и организации образовательных общностей; 3) функциональная ориентация в проектируемую сферу других сфер деятельности (как ведущий процесс построения сферы образования); 4) рефлексивное развёртывание одновременных и взаимосвязанных процессов проектирования; 5) индивидуализация проектирования. Таким образом, гуманитарное проектирование – это искусственное, целенаправленное, осуществляемое за счёт собственных усилий преобразование, обеспечивающее развитие; форма реализации проблемной организации мышления и деятельности [11].

Всё это даёт основание рассматривать педагогическое и социальное проектирование как особые виды деятельности. Сущность гуманитарного проектирования может быть представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 – Сущностные признаки гуманитарного проектирования

Для проектной деятельности характерны универсальность и синтетический характер. В ней прослеживается соединение технократического и гуманитарного, исследовательского и прогностического, логического и иррационального, репродуктивного и творческого, информационно-образовательного, личностно- и социально-преобразовательного начал. Это позволяет некоторым авторам провозглашать проектную культуру в качестве основы новой образовательной парадигмы XXI века [1].

Сущностные признаки педагогического проектирования

В гуманитарных науках нет однозначного определения понятия «проектирование». Как подчёркивает М.М. Поташник, одни полагают, что проектирование «то же, что и придумывание, изобретение, продумывание, моделирование (то есть проектирование в мыслях, на бумаге и т.п. – не в реальной жизни), планирование, составление программ развития, поурочных планов и т.п. Другие... доказывают, что проектирование – это не просто продумывание, моделирование (далее идёт всё только что названное), а ... доведение каждого из названных действий до технологического уровня» [12, с. 204].

Сегодня многие исследователи считают, что проектирование нужно рассматривать в качестве самостоятельного, специально организованного вида деятельности. Так, в исследованиях по педагогическому проектированию, проводимых под руководством А.П. Тряпицыной, В.И. Слободчикова, отмечается, что педагогическое проектирование является наиболее эффективным механизмом развития современной отечественной науки и практики, обогатившимися представлениями о новом образе человека, который обучается, воспитывается и развивается в условиях происходящих изменений в образовательных системах, их переходе из одного состояния в другое, качественно новое [2].

Существуют разные трактовки понятия *педагогическое проектирование*:

- предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов [13];
- «прогностическая образовательная деятельность педагога, заключающаяся в создании системы обучения и предварительной разработки всех материалов предстоящей совместной работы преподавателя и студентов» [14, с. 13];
- «ценностно-ориентированная, глубоко мотивированная, высокоорганизованная, целенаправленная профессиональная деятельность по изменению педагогической действительности» [15, с. 45].

Под педагогическим проектированием мы понимаем законосообразную (научоёмкую) нормированную педагогическую деятельность, направленную на создание и реализацию в определённом ценностно-смысловом контексте моделей педагогического процесса («ценности – цели – критерии результативности – содержание (виды опыта) – методический инструментарий»), включающую процедуры диагностики, целеполагания, прогнозирования, моделирования, конструирования содержания и системы педагогических средств, программирования и рефлексии, обеспечивающие в данном педагогическом контексте качество образования (сильная корреляция «цель – результат»), развитие и саморазвитие участников педагогического взаимодействия.

Рассмотрим идеи, которые лежат в основе педагогического проектирования как особого способа познания и преобразования действительности. Центральными из них выступают [1]:

- *идея опережения*, перспективы, заложенная в самом слове «проект» (лат. projectus «брошенный вперёд»);
- *идея «разности потенциалов»* между актуальным состоянием предмета проектирования (каково оно есть) и желаемым (каким оно должно быть);
- *идея пошаговости* (постепенного, поэтапного приближения «потребного будущего» (Н.А. Бернштейн));

- *идея совместности*, кооперации, объединения ресурсов и усилий в ходе проектирования;

- *идея «разветвляющейся активности»* (В.Х. Килпатрик) участников по мере следования намеченному плану выполнения совместных действий.

С позиции Г.А. Лебедевой, особенность современного педагогического образования – предоставление студентам возможности выработать собственную траекторию профессиональной подготовки и занять позицию личной ответственности за результаты своего труда [16]. В ходе осуществления проектной деятельности это предоставляется возможным. Субъекты проектирования всегда стремятся качественно изменить существующую образовательную практику и приблизить её к идеальной, научно обоснованной модели.

Необходимо отметить, что организация совместной деятельности педагога и обучающихся – это норма проектирования. Понятие «совместная деятельность», как отмечает Б.Ф. Ломов, весьма широкое [17]. Фактором, объединяющим людей в такой деятельности и направляющим её, является общая цель, которая должна быть «присвоена» участниками проектирования (и педагогом, и обучающимися); она должна сохраняться в течение всего времени выполнения совместной деятельности. При отсутствии общей цели совместная деятельность не может состояться.

Педагогическое проектирование является полифункциональной деятельностью. К основным функциям данной деятельности сегодня относят: исследовательскую, аналитическую, прогностическую, преобразующую, нормирующую, рефлексивно-оценочную.

В силу своей полифункциональности проектная деятельность может выступать в качестве:

- средства обучения или воспитания в рамках подготовки курсовых или дипломных проектов;
- формы инновационного развития того или иного педагогического объекта (системы, процесса, явления);
- процедуры в контексте другой деятельности, например, управления образованием;
- обеспечения эффективности и качества образования.

Источниками педагогического проектирования выступают результаты исследований в области возрастной, педагогической и др. психологии (сущность, специфика и механизмы развития в условиях целостного педагогического процесса), дидактики, теории воспитания, сравнительной педагогики, частных методик, антропологии и др. Доминантным источником проектирования является научно-педагогическое знание в единстве теоретического (понятия, педагогические закономерности) и нормативного (принципы, методы, критерии, технологии, методики) аспектов. *В процессе проектирования состояние объекта не только прогнозируется, но и преобразовывается*, что предполагает его развитие, тотальную трансформацию структуры, качественно новый уровень функционирования.

Педагогическое проектирование включает следующие процедуры:

- диагностику состояния развития субъектов проектирования, условий их взаимодействия;
- рефлексию нормативно заданных целей, задач и содержания, результатов психолого-педагогической диагностики, степени сформированности знаний, умений, уровня развития способностей, условий осуществления педагогического процесса;
- целеполагание, которое предполагает обязательную разработку «древа целей», критериев и показателей достижения поставленных целей;

- отбор и конструирование содержания, адекватного цели; представление содержания (учебного материала) в виде разноуровневых и разновекторных познавательных, исследовательских, практических и других задач;
- конструирование системы педагогических (методы, методические приёмы, формы) и материально-технических средств, обеспечивающих освоение содержания (видов опыта);
- программирование, т.е. разработку технологии (технологий), детального алгоритма (алгоритмов) взаимодействия педагога и воспитанников;
- реализацию проекта;
- рефлексию (экспертизу и коррекцию) процедуры проектирования и собственно проекта [18; 19].

Педагогическое проектирование является наукоёмким («законосообразным») процессом, обеспечивающим качество и эффективность образования («качество» – адекватность результата заявленной цели, «эффективность» – оптимальность результата при минимальных ресурсозатратах). Сегодня образованность человека не отождествляется с «многознанием», а предполагает компетентное решение разновекторных жизненных и профессиональных проблем, сформированность когнитивного, исследовательского, ценностно-смыслового, проектного и др. видов опыта. Приоритетным критерием образованности выступает мотивированность человека на перманентное самообразование.

Представление учебного материала (содержания педагогического взаимодействия) в виде системы познавательных, исследовательских, практических и др. задач выступает ключевым моментом педагогического проектирования. Задача характеризуется как система, обязательными компонентами которой являются предмет, находящийся в некотором актуальном состоянии, и требование задачи, т.е. модель требуемого состояния предмета. Решение всякий раз состоит в переводе (или поиске способа перевода) предмета из актуального состояния в требуемое [20]. Результатом решения задачи может выступать нахождение какого-либо знания, объяснения, установления зависимости, определение значения параметров, способов действия и т.п. (когнитивный аспект задачи). Однако всякое решение непременно включает в себя намерение, план, креативность, придание смысла, принятия на себя определённой ответственности, оценивание результата (личностные аспекты решения).

Цель-доминанта педагогического проектирования – развитие его субъектов. У проектировщиков формируются различные виды опыта, а также развивается творческое воображение и мышление, способность к предвидению, рефлексии, конструктивному взаимодействию с другими.

С позиции В.Е. Радионова, способность к проектной деятельности в настоящее время – это «новая грань человеческой образованности» [1, с. 205]. Человек, занимающийся проектной деятельностью, превращается в «управляющего обстоятельствами человека» (О.С. Газман, В.П. Бедерханова) [1, с. 205]. Процесс осуществления проекта является средством развития и саморазвития его участников. При этом можно проследить динамику развития ценностей и установок. И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская отмечают, что на каждом этапе проектной деятельности помимо запланированного продукта формируются определённые личностные «приращения» [1, с. 32]. Важно, чтобы у участников проекта формировался личностный опыт, актуализировались личностные структуры сознания (мыследеятельность, смысловое творчество, самоактуализация, самореализация, рефлексия и др.). Необходимо помнить и о том, что каждый участник определённого проекта взаимодействует с другими, формируя тем самым культуру коммуникации.

В ходе осуществления проектной деятельности у участников постепенно появляется необходимость осуществления рефлексии, под которой понимают «процесс познания человеком самого себя, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний, ... осознание способов деятельности, обнаружение её смысловых особенностей...» [21, с. 208].

Для педагогического проектирования характерна конструктивность и прагматичность, т.е. нацеленность на получение совершенно определённого, практически значимого результата на основе междисциплинарного прогностического знания.

По мнению некоторых исследователей, проектная деятельность отличается «мозаичной» природой [1, с. 32], складываясь из действий, которые являются фрагментами других видов деятельности. Здесь речь идёт о процедурах диагностики, прогнозирования, оценки, о различных видах и формах мыслительных и практических процедур, которые связаны с управлением, коммуникацией, экспертизой. Можем утверждать, что педагогическое проектирование как деятельность по разработке целей, содержания, методов и форм педагогического взаимодействия имеет интегрированный характер.

Сущность педагогического проектирования может быть представлена, на наш взгляд, в следующем виде (рисунок 2).

Сегодня исследователями в области педагогического проектирования выделяются различные его виды. Так, Г.П. Щедровицкий рассматривает два разных в стратегическом плане вида педагогического проектирования: 1) адаптацию к социальной среде и её условиям; 2) преобразование среды в соответствии со своими ценностями, целями и убеждениями [1].

В.И. Слободчиков пишет о двух типах проектирования, разделяя:

- психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов, имея в виду обучение как освоение способов деятельности; формирование как освоение совершенной формы действия; воспитание как взросление и социализацию;
- социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуются соответствующие процессы [1].

С позиции И.А. Колесниковой и М.П. Горчаковой-Сибирской, в современном образовании активно развиваются три основных вида проектирования, различающихся по объекту преобразования, целевой направленности и результату [1].

Социально-педагогическое проектирование выполняет функцию педагогического упорядочения социокультурной среды, выявляя и изменяя внешние факторы и условия, которые влияют на социализацию человека. Результаты этого вида проектирования становятся основой для организации более эффективного функционирования образовательных систем, тем самым позволяя изменять потенциальные возможности развёртывания собственно педагогических процессов.

В центре внимания *психолого-педагогического проектирования* оказывается педагогический процесс как таковой; условия эффективного обучения и воспитания, педагогические технологии; формы взаимодействия воспитанника с педагогом, способы самопроектирования личности. Этот вид проектирования предполагает построение моделей процессов, которые связаны с преобразованием личности и межличностных отношений. Исходными пунктами при этом являются особенности мотивации восприятия информации, усвоения знаний, межличностного взаимодействия.

В рамках *образовательного проектирования* создаются проекты развития образования в государстве в целом и в отдельных регионах. Реализуются проекты создания образовательных учреждений, реформирования органов управления образованием;

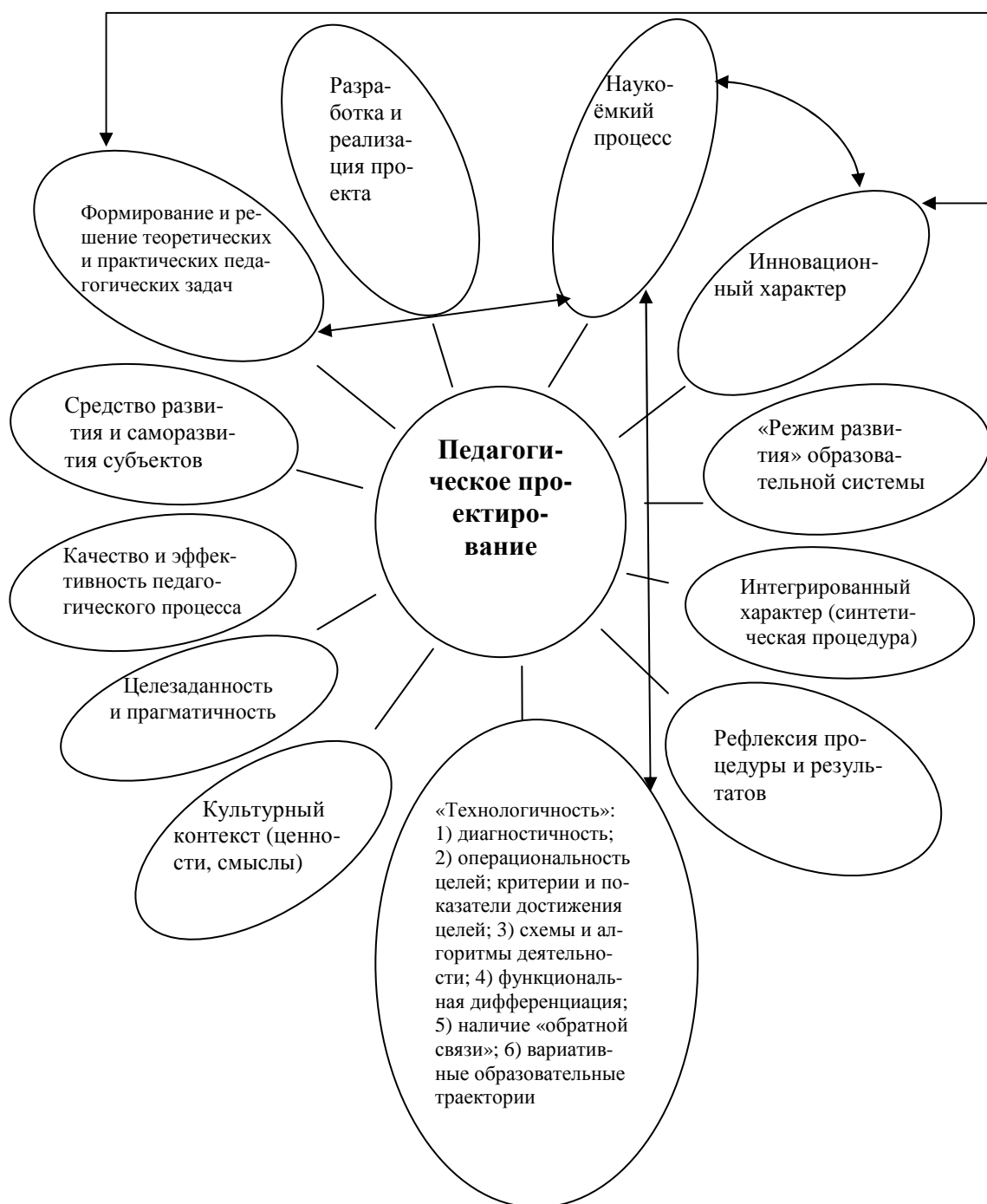


Рисунок 2 – Сущностные признаки педагогического проектирования

формируются образовательные стандарты.

Мы будем рассматривать понятие «педагогическое проектирование» как интегрированное, которое объединяет все виды проектной деятельности, субъектами которой выступают участники педагогического процесса.

Нормы педагогического проектирования

Как и любая деятельность, педагогическое проектирование регулируется определёнными нормами, *принципами*. Сегодня можно выделить следующие [1]: прогно-

стичности, «пошаговости», нормирования, «обратной связи», продуктивности, культурной аналогии, саморазвития.

Рассмотрим их подробнее.

Принцип прогностичности обусловлен самой природой проектирования. Здесь видна ориентация проекта на предвидение ожидаемого будущего на основе учёта динамики прогнозируемого явления.

Принцип «пошаговости» означает, что сначала необходимо теоретически обосновать проект, а потом практически его реализовать на основе составленной программы. При этом каждое последующее действие должно основываться на результатах предыдущего.

Принцип нормирования предполагает обязательное прохождение всех этапов проектирования (предпроектный этап, этап реализации проекта, рефлексивный и послепроектный этапы) в рамках регламентированных процедур, связанных, в первую очередь, с разными формами организации мыследеятельности.

Принцип «обратной связи» является очень важным. Он указывает на необходимость получать информацию о результативности той или иной деятельности после каждой процедуры осуществления проекта и тем самым её корректировать с позиции научного знания.

Принцип продуктивности указывает на прагматичный характер проектной деятельности, т.е. проектирование должно быть ориентировано на получение результата с прикладной значимостью. Иными словами, на «продуктивную оформленность» [1, с. 39] результатов процессов проектирования.

Принцип культурной аналогии предполагает ориентир результата проектирования на культурные образцы. Важно, чтобы у участников проектной деятельности было понимание того, что их индивидуальное творчество не является самодостаточным. Поэтому сегодня необходимо быть включённым в культурный процесс, определять и понимать своё место в нём, занимать определённую позицию. Человек должен приобщаться к различным пластам культуры (духовной, материальной, физической, политической, экономической, интеллектуальной и др.). Важным является учёт особенностей этнической и региональной культур [22].

Принцип саморазвития касается, с одной стороны, субъектов проектирования, с другой – возникновения новых проектов в результате достигнутой цели конкретного проекта. Мы уже отмечали о «приращении» личностных качеств участников в ходе осуществления проекта. Рассмотрим другую сторону. Решая определённую проблему в процессе проектирования, возникает ряд новых задач, постановка и решение которых будут выступать полем для возникновения нового проекта с последующей его практической реализацией.

Однако сегодня существуют и другие подходы к выделению принципов педагогического проектирования. Так, в период зарождения проектной деятельности в образовании Г.П. Щедровицким были заданы основные характеристики, которыми должен обладать педагогический проект. По мнению исследователя, он должен быть реалистичен, реализуем и управляем. Позже Н.Г. Алексеев сформулировал соответствующие критерии и принципы программирования (проектирования) развития образования: реалистичности, реализуемости и управляемости [23].

Н.А. Масюкова в системе повышения квалификации рассматривает комплекс подходов к проектной деятельности (системный, аксиологический, деятельностный, личностно-ориентированный) и конкретизирует его в системе соответствующих принципов проектирования: реалистичности, реализуемой истинности, истинной реализуемости, управляемости [23].

С позиции И.А. Колесниковой и М.П. Горчаковой-Сибирской, организация продуктивной проектной деятельности предполагает выполнение ряда требований [1]: тре-

бование контекстности, учёт многообразия потребностей всех заинтересованных в образовании сторон, требование активности участников проектирования, реалистичности, управляемости.

Требование контекстности предполагает не изолированное рассмотрение предмета проектирования, а соотнесённое с определённым контекстом или контекстами. При педагогическом проектировании необходимо оперировать знаниями междисциплинарного характера, т.к. система образования функционирует и развивается с учётом решения не только психолого-педагогических, но и культурологических, юридических, экономических, социальных и др. проблем. «Если мы хотим в результате проектирования получить новую модель обучения, следует предварительно проанализировать весь социально-образовательный контекст, в который в итоге она окажется вписанной. В поле проектного рассмотрения при этом войдут социальная ситуация обучения, содержание образования в целом, судьба учащихся, находящихся в сфере действия модели; все сопряжённые с ней формы и ступени обучения, законодательные нормы и многое другое» [1, с. 40].

Требование активности участников педагогического проектирования предполагает добровольную включённость и эмоционально-ценностное проживание своего участия в проекте [1; 24]. На формирование эмоционально-ценностного опыта окажет влияние и тот факт, что цель и задачи будут определены самими его участниками.

Требование реалистичности предусматривает оценку достижимости цели проекта в соответствии с имеющимися для этого разного рода ресурсами (интеллектуальный потенциал участников, материальное обеспечение и др.).

Требование управляемости будет успешно реализовано при наличии «проектной дисциплины» (И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская), которая связана с необходимостью временной регламентации действий, содержательной и технологической определённости выполняемых процедур. Управление проектной деятельностью будет успешным, когда каждая проектная процедура обеспечена информацией, для получения которой необходимыми окажутся данные различных диагностических методик.

Заключение

Педагогическое проектирование предполагает преобразование педагогической действительности на законосообразной основе, оно должно осуществляться с учётом «обратной связи», которая имеет рефлексивную природу. Определив сущность педагогического проектирования, следует отметить, что однозначно принять решение в ходе осуществления проекта не всегда предоставляется возможным. Конечный результат часто носит вероятностный характер. Поэтому проектная деятельность в содержательном и технологическом плане является вариативной и носит стохастический характер.

В заключение подчеркнём, что педагогическое проектирование – существенный инструмент обеспечения качества и эффективности образовательной деятельности на всех уровнях: как для создания моделей учреждений образования, образовательных технологий, различных нормативно-педагогических объектов (стандартов, учебных программ и др.), так и для конкретных педагогических ситуаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В.А. Слостёнина, И.А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.

2. Никокошева, Н.Г. Комплекс проектов как средство формирования проективных умений у будущих учителей : 13.00.08 / Н.Г. Никокошева. – Екатеринбург, 2006. – 174 л.
3. Социология : энциклопедия / сост. А.А. Грицанов [и др.]. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
4. Дитрих, Я. Проектирование и конструирование : Системный подход / Я. Дитрих ; пер. с польск. – М. : Мир, 1981. – 456 с.
5. Сафронова, В.М. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.М. Сафронова. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 240 с.
6. Поташник, М.М. Качество образования : проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
7. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
8. Княгичева, И.А. Развитие умений педагогического проектирования будущего учителя / И.А. Княгичева // Специалист. – 2002. – № 3. – С. 33–36.
9. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / авт.-сост. В.А. Мижериков. – Ростов-н-Д: Феникс, 1998. – 544 с.
10. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
11. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Минск : Изд. В.М. Скакун, 1999. – 896 с.
12. Поташник, М.М. Горе от «ума» / М.М. Поташник // Народное образование. – 2005. – № 1. – С. 203–215.
13. Безрукова, В.С. Педагогика : учеб. пособие / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во Свердл. инж.-пед. института, 1993. – 320 с.
14. Стайнов, Г.Н. Педагогическая система преподавания общетехнических дисциплин : Монография / Г.Н. Стайнов. – М. : Педагогика-Пресс, 2002. – 200 с.
15. Прикот, О.Г. Педагогическое проектирование как рабочий инструмент методической службы школы / О.Г. Прикот // Методист. – 2002. – № 2. – С. 44–47.
16. Лебедева, Г.А. Технология обучения педагогическому проектированию / Г.А. Лебедева // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 68–75.
17. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1999. – 350 с.
18. Северин, С.Н. Технологический подход как средство обеспечения качества образования / С.Н. Северин, Д.А. Старовойтова // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции : сб. материалов IV междунар. науч. конф., Брест, 12–13 ноября 2009 г. : в 2 ч. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина, Каф. педагогики, Каф. иностр. яз. ; под общ. ред. А.Н. Сендер ; редкол. : М.Э. Чесновский [и др.]. – Брест : БрГУ, 2009. – Ч. 2. – С. 165–168.
19. Старовойтова, Д.А. Сущностные признаки понятия «педагогическое проектирование» в современном социокультурном контексте / Д.А. Старовойтова // Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы XIV респ. науч.-практ. конф., Брест, 12 марта 2010 г. : в 2 т. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина ; редкол. : Н.А. Тарасевич [и др.]. – Брест : Альтернатива, 2010. – Т. 2. – С. 111–114.
20. Костюк, Г.С. Категория задачи и её значение для психологической науки / Г.С. Костюк, Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1977. – № 3. – С. 12–23.
21. Наумчик, В.Н. Педагогический словарь / В.Н. Наумчик, М.А. Паздников, О.В. Ступакевич. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2006. – 280 с.

22. Слостєнин, В.А. Общая педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений : в 2 ч. / В.А. Слостєнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостєнина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч. 2. – 256 с.
23. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / Н.А. Масюкова ; под ред. проф. Б.В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
24. Frey, K. Die Projektmethode : Der Weg zum bildenden Tun / K. Frey. – Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2007. – 237.

Staravoitava D.A. The essence and norms of pedagogical projecting

Annotation: the dynamic and intensive character of socio-cultural sphere, the internationalization and integration of education, the realization of the competence model of education, and the necessity of unconditional provision of educational standards bring about the need for elaborating new demands for the standard of training future educationalists in the field of humanities. One of the priorities of such training is the formation of their projecting culture. The article deals with the specific character of humanitarian projecting in the contemporary socio-cultural context. It also covers a number of aspects: the essentials of pedagogical projecting (its scientific capacity, integrated character (synthetic procedure), the «regime of development» of educational system, the standard and efficiency of pedagogical process, the formulation and solution of theoretical and practical pedagogical problems, the reflection on procedure and results, the means of development and self-development of projecting individuals, cultural context (values, meanings), the elaboration and realization of a project, etc.). The author describes the norms and procedures of projecting the pedagogical process.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 24.01.2011

УДК 37:0018

С.Н. Северин

ГРАНИЦЫ «ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ» ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье раскрываются тенденции развития образования в современном социокультурном контексте, определяются детерминанты, сущность и границы «технологизации» образовательного процесса (обучения, воспитания), предлагается типология образовательных технологий (технологии управления образовательными системами, включая технологии управления качеством образования; технологии системного проектирования педагогических процессов; педагогические технологии как оптимальные модели организации педагогического взаимодействия, педагогические технологии как законосообразные инструменты формирования когнитивно-репродуктивного опыта), а также авторская позиция относительно содержания и иерархии понятий «метод», «методика», «технология».

Введение

На современном этапе «технологичность» становится доминирующей характеристикой деятельности человека, рассматривается как современный стиль научно-практического мышления (В.А. Сластенин). Критериями «технологичности» любой профессиональной деятельности являются ее качество (степень соответствия цели достигнутому результату), эффективность (ресурсозатратность), наукоемкость, инновационность, «сильная» корреляция цели, средств и результата. Интерпретация, развитие содержания, перманентная рефлексия понятия «технология» именно в педагогическом контексте обусловлено необходимостью:

- обеспечения **качества и эффективности образования** всех уровней и форм в единстве трех доминирующих его компонентов: *практико-образовательного (обучение, воспитание), научно-исследовательского и управленческого;*
- соответствия качества образования современным **международным стандартам качества** (например, ISO 9001);
- **управления качеством** практико-образовательной, управленческой, научно-исследовательской подсистемами образования;
- обеспечения **наукоемкости и инновационности образования, его прогнозирования и системного проектирования;**
- использования **новейших информационных средств** (мультимедиа; локальные компьютерные сети и др.), создание оптимальных информационно-образовательных сред.

Гуманитаризация и технологизация образования.

Аксиологическим ядром гуманитаризации образования является признание человека как самоценной реальности с акцентом на «индивидуальное», «особенное», «персонифицированное»; цель гуманитарного образования – создание условий для развития «человеческого качества», педагогическая поддержка, консультирование, сопровождение процессов познания «собственной идентичности и собственного предназначения», «самостроительства», самовыражения, самоопределения, самоактуализации, саморазвития через диалог, понимание жизненного контекста, сопереживание, сотворчество, перманентную рефлексивность, ценностное самоопределение и др. Однако, как ни парадоксально, наряду с «гуманитаризацией» органично «сосуществует» и другая тенденция – «технологизация» образования. Более того, степень технологичности образовательной сферы усиливается. Как отмечает В.В. Сериков: «Гуманитаризация образования должна будет органически уживаться с повышением его технологичности, а про-

ектный подход войдет в практику не только обучения, но и станет ведущим методом управления образовательными учреждениями со всеми присущими ему аспектами – критериальностью, экспертностью, альтернативностью, наукоемкостью, что обеспечит непрерывность инновационных процессов в образовании» [7, с. 97].

Гуманитаризация без наукоемкого и системного проектирования образовательных процессов («ценности – цели – содержание – инструментарий») – это декларация. Считаем, что данные процессы в данном социокультурном контексте объективны, закономерны; они сосуществуют, взаимодополняя друг друга. Однако важно определить без эмоций и претензий на тотальность и универсальность аспекты и границы «технологизации» образования!

Сущность понятия «образовательная технология»

В научно-педагогической среде термин «технология» по-разному интерпретируется в зависимости от научно-педагогического контекста: «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология проектирования педагогического процесса», «технология осуществления педагогического процесса», «обучение как технология», «технология обучения», «технологии в обучении», «критерии технологичности педагогического процесса», «технология и метод», «технология и методика», «лично ориентированные образовательные технологии» и т.д.

В толковом словаре понятие «технология» (от греч. – «искусство, мастерство + учение, наука») трактуется как алгоритм, система способов и средств поэтапного осуществления производственных процессов, гарантирующих результат.

В качестве сущностных признаков понятия «образовательная технология» педагоги-исследователи указывают: *концептуальность* (технология проектируется в контексте определенной концептуальной схемы, определяющей аксиологические, целевые, содержательные и процессуальные аспекты, стратегию педагогического взаимодействия, например, «обучение как исследование»); *диагностичность целей* (прогнозируемых реальных результатов, корректно измеримых с помощью валидных и надежных диагностических средств); *системность, алгоритмичность, инструментальность; гарантированность результата*.

Диагностичность и операциональность целей. С позиции М.М. Поташника, целью признается только то, что может быть сформулирована **диагностично, операционально**. «Цель – это предельно конкретный, охарактеризованный качественно, а где можно, то и корректно количественно образ желаемого (ожидаемого) результата, которого ребенок, школа реально могут достичь к строго определенному моменту времени. Под операциональным заданием цели имеется в виду, что при ее формировании всегда существует (понятен, ясен) механизм (технология, способ), позволяющий проверить соответствие результата поставленной цели... Цель и результат должны быть представлены, измерены, охарактеризованы, описаны в одних единицах, в одних параметрах. **Операционально** означает: **предельно конкретно** и так, чтобы можно было определить, достигнута ли цель и к какому сроку... Для определения качества образования (а значит и для управления им) требование только операциональной постановки цели и только операционального формулирования результата является обязательным категорическим» [5, с 57–58].

Анализ сформулированных целей в вузовских типовых программах выявил следующие типичные недостатки, а именно: стратегические цели учебной дисциплины, цели 1-го, цели 2-го порядка сформулированы абстрактно, недиагностично, с оттенком «процессуальности»: «изучение...», «ознакомление...», «совершенствование...», «исследование...», «анализ...» («анализ» – это мыследеятельностная процедура; с какой целью будет осуществлен анализ?); при такой формулировке невозможно идентифици-

ровать, диагностировать и оценить конкретные результаты дидактического процесса, сделать вывод о его качестве.

В сфере **воспитания** в процессе проектирования операциональная постановка целей представляется проблематичной в связи с «открытостью», многофакторностью, «ситуационностью» воспитания, со спецификой содержания воспитательного взаимодействия (актуализация ценностно-смыслового, аффективного, личностного опыта воспитанников). Например, является декларативной, недостижимой в принципе цель КТД «Экофорум» (воспитательного дела, урока) – сформировать у школьников ценностное отношение к жизни (или ответственность, индивидуальность, рефлексивность и др.). В этой связи представляется обоснованной позиция В.В. Серикова, согласно которой **воспитательная цель есть проект личностно развивающей ситуации**, актуализирующей, востребующей личностное развитие и саморазвитие, ценностно-смысловое самоопределение, волевою саморегуляцией воспитанников [6]. Исследователь отмечает: «...Что вообще проектирует воспитательная цель – непременно «конечный результат» в виде свойств и качеств... или еще и образ педагогической реальности, взаиморазвития и взаимодействия его субъектов? Не говорят ли многочисленные попытки «технологизировать» педагогическую цель, сделать ее «точной», «измеримой», «однозначной»..., что проблему педагогического целеполагания вообще нельзя решить в рамках традиционной парадигмы воспитания, и необходимо качественно иное, «личностно-гуманное», «двудоминантное понимание учебно-воспитательного процесса» (И.А. Колесникова), где личность учителя не в меньшей мере проектируется целью образования, чем личность ученика, как, впрочем, и последняя не в меньшей степени выступает субъектом педагогического целеполагания [6, с. 44]. Эффективное воспитательное целеполагание (локальный уровень) возможно при условии понимания педагогом индивидуального жизненного контекста воспитанников, иерархии их личностных смыслов, конкретной ситуации их личностно-нравственного становления.

С позиции автора **требование операциональной постановки цели** применимо, прежде всего, к области **дидактического целеполагания** (например, формирование элементов когнитивного (понятий, связей, норм), инструментально-технологического (предметных умений), методологического (опыт проектирования деятельности) опыта обучающихся).

Гарантированность результатов образования. Академик М.М. Поташник дифференцирует результаты образования на три группы: а) *результаты образования, которые можно определить количественно* (например, лексический запас слов); б) *результаты образования, которые можно определить только качественно, квалиметрически* (например, стили постановки и решения проблем, уровни развития рефлексивных способностей); в) *результаты образования, которые невозможно определить, измерить, описать качественно*; данные результаты относятся к иррациональной, аффективной сфере человека, сфере человеческих переживаний (ситуации внутреннего конфликта, нравственного выбора, актуализации эмпатии и др.). Эти результаты невозможно спрогнозировать, измерить, описать, тем более **гарантировать!** [5]. Педагог способен моделировать ситуации, актуализирующие развитие человеческих переживаний. В сфере образования доминируют стохастические (вероятностные) закономерности, а степень влияния на результат скрытых или случайных факторов существенна!

Можно ли обеспечить тотальную «технологизацию» образовательного процесса и, в частности, воспитания? Исследователи И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская отмечают: «...Можно говорить о технологии формирования навыка красивого письма, организации и проведения групповой дискуссии, коллективных творческих дел. Однако когда речь заходит о технологиях, связанных с воспитанием определенных личностных свойств, часто мы вынуждены констатировать, что трудно пред-

ставить, как может «выглядеть» технология воспитания доброты и порядочности» [1, с. 172]. Профессор Сериков В.В. отмечает: «Технология... есть способ организации обучающей деятельности, направленный на усвоение локально диагностируемого фрагмента когнитивного опыта. Подчеркиваю, когнитивного, т.е. связанного с усвоением понятий, способов решения задач, навыков практической деятельности. Трудно предсказать, что можно будет разработать технологию, пригодную для решения таких образовательных задач, как развитие индивидуальности ученика. Само наличие такой «технологии» – воспроизводимой, универсальной, гарантирующей результат – в данном случае противоречило бы самому ее назначению. В самом деле, невозможно же тиражировать индивидуальности!» [7, с. 121].

С нашей точки зрения, применительно к воспитанию термин «технология» целесообразно использовать в следующих аспектах:

– технология проектирования воспитания, конструирования компонентов воспитательного процесса;

– технология организации воспитательного взаимодействия («Технология коллективных творческих дел»; технология «Метод проектов») и, в частности, технология создания воспитательных ситуаций (ранжирования ценностей, экзистенциального выбора, конструирования собственного смысла, рефлексии, реальной ответственности, самоопределения и др.).

Существенным, как отмечают И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская, является то, что при проектировании и/или осуществлении образовательных технологий необходимо выяснить, в каком контексте используется термин «технология»: **технология как инструмент** получения педагогического результата («знание-понимание», «умения», «опыт», «компетентность» целевой группы и др.) или **технология как оптимальный способ организации процесса**. Предполагаем возможным выделить еще один тип «технологий» – **технологии системного проектирования педагогических процессов** или конструирования компонентов – целей, содержания, педагогического инструментария.

Таким образом, образовательные технологии дифференцируем на:

– технологии управления образованием, включая технологии управления качеством образования, технологии проектирования (конструирования) педагогического процесса (технология конструирования «древа» целей; технология конструирования содержания; технология конструирования форм взаимодействия; технология конструирования педагогических технологий; технология педагогической диагностики; технология конструирования диагностических методик и др.) как технология управления педагогическим процессом, обеспечивающая его «режим развития». В частности, немецкие исследователи рассматривают качество образования в единстве четырех блоков: «качество ориентации» (целеполагания), «качество структуры», «качество процесса обучения», «качество результата» (Л.И. Писарева). В качестве примера технологии управления образованием можно рассматривать «бенчмаркинг» как инструмент управления образовательными системами, координации уровней управления образованием в условиях европейской интеграции. Если трактовать образование как систему, включающую практико-образовательный (обучение, воспитание), научно-исследовательский и управленческий компоненты, то можно предположить, что в группу технологий управления образованием входят и технологии управления качеством научных исследований в сфере образования;

– **педагогические технологии**, включающие технологии организации педагогического взаимодействия («педагогическая мастерская», «метод проектов», «технология коллективных творческих дел», «обучение как исследование» и др.) как оптимальные организационные модели в данном педагогическом контексте и технологии

освоения (формирования) компонентов содержания (прежде всего технологии формирования когнитивного и репродуктивного опыта).

Однако при всей многогранности и многоаспектности понятия «образовательная технология» необходимо выделить инвариантный признак, отражающий сущность данного понятия.

С позиции В.А. Слостенина, В.В. Серикова, в качестве такого признака выступает **законосообразность** [4; 6; 8]:

– **педагогическая технология – это законосообразная педагогическая деятельность**, т.е. максимально реализующая в себе закономерности обучения, воспитания, развития человека и поэтому обеспечивающая результат;

– педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса (В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова).

В контексте «задачного» подхода (В.А. Слостенин) **образовательную технологию определяем как законообразную педагогическую деятельность, обеспечивающую качество и эффективность решения педагогических задач** (системное проектирование педагогического процесса, оптимальная организация и осуществление педагогического взаимодействия). **Педагогическая (дидактическая) технология – это законообразный алгоритм педагогического (дидактического) взаимодействия, основанный на использовании оптимального педагогического (дидактического) инструментария (методов, форм), обеспечивающий высокую степень освоения содержания образования.** Прежде всего, речь идет о когнитивном и репродуктивном (инструментально-технологическом) компонентах содержания образования.

Атрибутами **лично ориентированных педагогических технологий** являются:

– ориентация на развитие у учащихся общих, специальных (математических, лингвистических и др.) и парциальных (способность решать отдельные типы задач) способностей;

– обращенность к **лично-смысловой сфере** целевой группы через моделирование педагогических ситуаций, востребующих от обучаемых собственного понимания, оценки, выбора, рефлексии, позиции, гипотезы;

– возможность выбора индивидуальной образовательной траектории; вариативность форм, профилей и уровней образования;

– актуализация **субъектной (инициирующей) позиции**: обучаемый как активный участник (соучастник), субъект самостоятельной поисково-исследовательской, рефлексивной, проектной, ценностно-смысловой, коммуникативной деятельности; позиция педагога – фасилитатор, помощник, консультант; формирование **методологических умений** обучаемых, связанных с самостоятельным проектированием учебной деятельности – целеполагающих, нормотворческих, прогностических, проектных, диагностических, рефлексивных;

– **интеракция** – взаимодействие, основанное на личном опыте каждого; дискредитация и преобразование имеющегося опыта с целью конструирования, приращения; создание нового опыта посредством индивидуального и группового смысло творчества, групповой коммуникации (полемики, дискуссии); например, знания как элемент личного опыта не просто наслаиваются в процессе интеракции, а дискредитируются («отбраковываются»), конкретизируются, дополняются новыми содержательными элементами, ранжируются, углубляются, переструктурируются, переосмысливаются границы знания и незнания, выдвигаются гипотезы, т.е. происходит перманентный процесс качественного приращения, развития знания;

– **смыслотворчество** – создание собственного понимания, собственного смысла как «значения для себя» об изучаемом содержательном элементе (понятии, ценности, процессе) с позиции личного опыта; групповое смыслообразование и обмен смыслами; сравнение собственного смысла с научными аналогами (понятием, законом, правилом); достраивание собственного смысла; «герменевтический круг»;

– **мыследеятельность** – актуализация развития мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация), освоение процедур, техник мыследеятельности (моделирование, прогнозирование, проектирование, генерирование идей, мысленное экспериментирование, конструирование гипотез, нормотворчество, рефлексия); развитие когнитивно-стилевого репертуара, персонального когнитивного стиля;

– **имитационно-игровой характер** – моделирование (имитация) отношений и условий реальной действительности с целью формирования опыта решения межличностных, профессиональных проблем/задач через ролевое взаимодействие (ОДИ, деловые игры);

– **рефлексия** как самоанализ, переосмысление состоявшегося взаимодействия, его процедуры и результатов с целью коррекции; тотальность и перманентность рефлексии; формирование не столько рефлексивных умений, сколько рефлексивной самостоятельности.

«Метод», «методика», «технология» как педагогический инструментарий.

Дискуссионным является вопрос о содержании, иерархии понятий «метод», «методика», «технология». В данном аспекте считаем возможным сосуществование вариативных концептуальных схем. Наша позиция заключается в следующем.

Отметим, что спектр задач, которые решаются с позиции технологического подхода, вариативен: это задачи, связанные не только с формированием у целевой группы знаний, опыта, компетентности, но и с проектированием и организацией педагогического взаимодействия. Однако считаем невозможным «технологизацию» воспитательного взаимодействия, в частности, формирование ценностно-смыслового, аффективного, субъектного, личностного опыта воспитанников с позиции технологического подхода. С нашей точки зрения, **понятие «технология воспитания» не имеет научного статуса**. В этой связи, объектом дискуссии могут выступать содержание и иерархия понятия «метод обучения», «методика обучения», «технология обучения».

Понятия «метод», «методика», «технология обучения» отражают процессуальный аспект обучения. Понятия «метод», «методика», «технология» являются элементами нормативного (прескриптивного) научно-педагогического знания. Это – **педагогические нормы** («Как должно проектировать и осуществлять дидактический процесс качественно и эффективно»).

Для каждой деятельности характерны свои методы осуществления, отражающие ее сущностные признаки, внутренние закономерности, логику развертывания. В частности, атрибутами исследовательской деятельности являются: идентификация и решение проблем через конструирование гипотез, реальное и мысленное экспериментирование, верификацию, объяснение фактов, определение условий и факторов, детерминант, закономерных связей применительно к объекту исследования. В этой связи сущностными признаками **исследовательского метода обучения** являются: *моделирование проблемных ситуаций; идентификация и вербализация проблемы; проектирование исследования (предмет, цель, задачи, инструментарий); конструирование гипотез; мониторинг, прогнозирование, моделирование, реальное или мысленное экспериментирование, анализ, интерпретация и систематизация фактов, объяснение, определение закономерных связей, оценка и рефлексия процедуры и результатов*.

Метод выступает в качестве **нормативной модели взаимодействия** преподавателя и целевой группы, определяющий **стратегию** освоения определенного содержательного компонента (В.В. Краевский, В.В. Сериков). Цель и содержание обучения (воспитания) определяют выбор методов. В частности, для формирования у целевой группы опыта решения типовых задач доминантным является репродуктивный метод, реализующийся посредством упражнений, тренингов, практических работ. В этой связи дифференциацию методов на «активные» и «пассивные», «инновационные» и «традиционные» и т.п. считаем несостоятельной.

Профессор В.В. Сериков отмечает: *«Метод – это наиболее общая стратегия, указывающая на то, какая деятельность обучаемых с данным материалом должна быть организована, чтобы был усвоен именно данный вид культурного опыта. Методика – это процедурное оформление метода, способ и форма его реализации, набор и последовательность методических приемов. Технология... есть способ организации обучающей деятельности, направленный на усвоение локально диагностируемого фрагмента когнитивного опыта...»* [7, с. 121].

Таким образом, **технология обучения есть инструмент формирования когнитивного, репродуктивного опыта.**

В качестве **критериев** того, что деятельность педагога осуществляется на **технологическом уровне**, исследователи выделяют следующие:

- диагностичность и операциональность дидактических целей (определение «зоны ближайшего развития»; конструирование диагностично заданной цели, критериев и показателей ее достижения, средств диагностики; декомпозиция цели на подцели; системность «обратной связи»; перманентность диагностики);
- представление проектируемой деятельности в «задачной» форме (в виде системы типовых, творческих задач, объяснительных схем, алгоритмов решения);
- высокий уровень инструментальности, системности, алгоритмичности;
- мотивационное обеспечение вариативность форм взаимодействия (сотрудничества) участников дидактического процесса («педагог-группа», «учащийся-учащийся», «группа-группа»; распределение функций, «ролей», сюжетно-игровых линий...), возможности выбора образовательных маршрутов, уровней освоения содержательных элементов;
- использование современных информационных средств; сильная корреляция дидактических целей, средств, результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
2. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
3. Лернер, И.Я. Теория современного процесса обучения, её значение для практики / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1989 – № 11 – С. 7–13.
4. Педагогика : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – Москва : Школа-Пресс, 2004. – 512 с.
5. Поташник, М.М. Качество образования : проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
6. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : «Логос», 1999. – 272 с.

7. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

8. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква – М. : Академия, 2003. – 192 с.

9. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

Severin S.N. The Borders of «Technologisation» of the Educational Process: Methodological Process

In the article the author reveals the tendencies of educational evolution in a modern socio-cultural context; the determinants, essence and the borders of «technologisation» of the educational process are defined; the author's typology of the educational technologies (the technology of systemic projecting of pedagogical processes; pedagogical technologies as optimal models of the organization of pedagogical cooperation; pedagogical technologies as the instruments of forming the cognitive and reproductive experience) is introduced. The article also introduces the author's position towards the essence and the hierarchy of the terms «method», «methodology», «technology».

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 18.02.2011

УДК 159.922.1

Г.В. Вержибок

ИЗУЧЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК БАЗОВОГО ОСНОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ: МЕТОДИКИ И РЕЗУЛЬТАТЫ

(на примере студенческой молодежи)

В статье освещены вопросы актуализации изучения гендерной направленности личности на основе включения идентификационных характеристик, раскрывается модификация гендерных норм и практик, элементы авторской модели гендерной культуры. Представлены авторские экспериментальные методики, определяющие целостность «Я» через систему представлений о себе и других в пространственно-временной перспективе. Их использование способствует расширению методического арсенала диагностических средств в области изучения сформированности параметров идентичности, дает возможность применения различных психокоррекционных процедур. Эмпирические данные свидетельствуют о вариативности и динамичности, разнонаправленности проявлений гендерных признаков у юношей и девушек, что позволяет выйти на необходимый уровень рефлексии и культуры гендерных отношений, опосредованный модификацией нормативных канонов гендерного поведения.

Введение

Перестройка системы отношений на постсоветском пространстве создает новые возможности для становления растущего человека и актуализирует проблему выбора, свободы и личностной ответственности. Идентичность как защита личного, соответствие образа «Я» его жизненному воплощению, состояние принадлежности индивида некоторому наиндивидуальному целому – одно из базовых понятий современного социально-гуманитарного знания (Г.М. Андреева, М.В. Заковоротная, О.В. Павлова, Б.Д. Парыгин, В.А. Ядов и др.). *Идентичность* выступает как системный принцип организации элементов самосознания на основе их субординации и координации (Б.Г. Ананьев), целостности и согласованности (Ю.В. Ставропольский, В.А. Ядов), как подтвержденность образа «Я» в виде ролевых позиций (П.П. Горностай, И.С. Кон) в значимом окружении и социальном пространстве (М.Э. Елютина, Н.Л. Иванова, Л.Б. Шнейдер), кристаллизация персональной позиции по отношению к миру (Н.М. Лебедева, М.В. Попова, Т.Г. Стефаненко), константность самости в процессе временных изменений (Е.П. Белинская, А.К. Болотова, В.Н. Павленко) и метаморфоз функционально-полового созревания (Б.Г. Ананьев) и личностного развития (Э. Эриксон), выступая сложным личностным образованием в виде многоуровневой структуры [1; 2; 3; 4].

Гендерные исследования в аспекте изучения *идентичности* освещают проблему преобразования биологического различия субъектов в полоролевые формы субъектности и фокусируют внимание на социальных нормах, предписаниях и ролях. Гендерная идентичность соотносится с половой дифференциацией (В.Е. Каган, 1997) и различиями полов (И.В. Грошев, 2005), социокультурными параметрами (И.С. Клецина, 1998), исследуется как сложный системный конструкт (Н.Н. Ожигова, 2006), часть культуры (И.С. Кон, 2003) и более широкой схемы развития (Э. Эриксон, 2006), включая в себя не только ролевой и социальный аспекты, но и образ человека в целом. Обретение гендерной идентичности предполагает интегрирование различных гендерных ролей и создание целостного представления о себе как представителе определенного пола, что создает у субъекта чувство временной перспективы (в прошлом, настоящем и будущем), устойчивости и непрерывности своего «Я» [5; 6; 7]. Важность изучения *гендерной идентич-*

ности определяется положениями о том, что половой диморфизм относится к постоянным характеристикам отлогенетической эволюции (Б.Г. Ананьев), Я-концепция полотиципирована и многокомпанентна, дифференцирована и иерархична (В.А. Ядов, Р. Бернс, У. Джемс), идентификационный опыт индивидов является одной из базовых структур самосознания субъекта (М.В. Заковоротная, В.С. Мухина) и играет важную роль в процессе его психосоциального развития (А.В. Микляева, П.В. Румянцева, М. Mead, Е. Erikson), образуя внутренний мир человека как определенное взаимоотношение тенденций и потенциалов (Б.Г. Ананьев), составляя в единстве гармонию индивидуальности (В.М. Бехтерев).

Методики исследования идентичности индивида в контексте его гендерной культуры и способы интерпретации результатов

Вариативность социальных ситуаций влияет на процесс становления идентичности подрастающего поколения, которое, взрослея и социализируясь, пытается перенять всё многообразие существующих паттернов поведения. Трудности и противоречия взросления оказываются отправной точкой при самоопределении в социокультурном пространстве, самоутверждении, принятии себя и окружения (И.С. Кон, В.Н. Павленко, Н.Е. Харламенкова и др.). Осваивая новое пространство отношений, именно молодое поколение в условиях изменения традиционных стереотипов, критериев ролей, множественности способов и стилей поведения, оказывается не всегда готовой принять личностную и социальную идентичность [7], поэтому нахождение адекватных современности способов и средств изучения идентичности представляется важным и значимым.

Рефлексивно-интегративное осмысление феминного и маскулинного, по многим параметрам выполняющим различную функциональную роль, в социокультурном пространстве базируется на построении *гендерной культуры* индивида, которая определяет вариативность и многовекторность проявлений в системе гендерных отношений. Авторская *модель гендерной культуры* (ГК) личности представляет собой интегративную структуру, включающая компоненты: гендерная картина мира (ГКМ) как система представлений человека о мире, о себе и других людях; выступающая **базовым основанием** – гендерная идентичность (ГИ) как интегратор различных элементов Я-структуры; гендерно-ролевая позиция (ГРП) как готовность самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, при этом каждый элемент характеризуется своеобразием проявления свойств динамичности, вариативности и изменчивости. Выступая одной из форм социокультурного регулирования полоролевого поведения, *гендерная культура* есть системное образование, имеющее внутреннее содержание и внешние проявления, «линза» (S. Ver, 2006) реальной практики общения, расширяет диапазон информационно-оценочной связи человека с другими людьми, выполняя функцию гуманизации отношений между полами.

Для выявления содержательных характеристик идентичности достаточно часто используется проективная методика «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартлэнд), которая отражает степень восприятия человеком самого себя и характер соотношения с образом «Я» или Я-концепцией [8]. Респондентам в течение 12 минут предлагается написать двадцать вариантов ответа на вопрос: «Кто Я?». При этом подчеркивается, что, отвечая на этот вопрос, можно использовать как краткие ответы (одно или два слова), так и развернутые (простые и сложные предложения). Опыт исследований показывает [6; 9], что в начале списка используются понятия, характеризующие их социальную идентичность, далее используются определения, относящиеся к личностной идентичности, у некоторых они объединяются. Варианты ответов можно трактовать как непротиворечивость, согласованность личностной и социальной идентичностей.

Автором предпринято изменение шкал и обработки **методики «Кто Я?»** (модиф. Т.В. Румянцева) [9, с. 82–103] в виде четко заданной алгоритмизации действий.

Разработанная шкала анализа идентификационных характеристик представлена в виде следующих *компонентов*: «рефлексивное Я», «гендерное Я», «социальное Я», «коммуникативное Я», «перспективное Я» (ранее «гендерное Я» не включалось) и *признаков* (целостность, значимость, окрашенность).

Шкалы и выраженность идентификационных признаков:

- *рефлексивное «Я»* – разнообразие персональных описаний: метафорическое описание, имя собственное, личностные характеристики, инстанции Я;
- *гендерное «Я»* – спектр гендерно-ролевых позиций: обозначение пола, гендерные роли, гендерные стереотипы;
- *социальное «Я»* – многообразие социальных ролей: статусная, семейная, профессиональная, регионально-этническая позиции;
- *коммуникативное «Я»* – определение зоны контакта с окружающими – близкими, знакомыми, чужими людьми;
- *перспективное «Я»* – характеризует временную интегрированность: прошлое, настоящее и будущее время.

Ответы анализируются в соответствии с предложенным классификатором: подсчитывается количество показателей относительно каждого компонента, определяется место выраженности каждого компонента среди остальных. Наличие и выраженность тех или иных компонентов идентичности при самоописании являются отражением индивидуальных особенностей человека. Оценивание осуществляется на основании заданных критериев (1–2–3 балла) и производится с учетом их наличия/отсутствия и суммарного подсчета (по вертикали и горизонтали) каждого из обозначенных показателей, образуя степень выраженности «*Персонального Я*». Итоговый вариант набранных баллов по всем шкалам признаков указывает на степень сформированности (устойчивости/неустойчивости) идентичности.

Данные, полученные в результате анализа методики «Кто Я?», требуют доработки, как и любая проективная техника, и введения дополнительных методик – например, рисуночного теста. Параметрами содержательного анализа (Т.В. Румянцева, 2006) здесь могут быть: *личностные аспекты* – отображение в рисунке признаков пола, возраста, самооценки, эмоционального состояния, особенностей контакта с окружающим миром; уровень и специфика *графического исполнения* рисунка – расположение и размер рисунка на листе, наклон и поза фигуры, наличие частей тела, нажим и штриховка, использование фоновых эффектов, внесение изменений и пр. [9, с. 103–119]. Графические презентации обрабатываются методом контент-анализа, систематизированной фиксации единиц содержания в исследуемом материале, выявляя случайные и неслучайные элементы [10].

Методика «Полоролевые портреты» (Ф. Гудинаф, К. Маховер) используется для изучения идентичности, восприятия человеком самого себя и соотнесение с образом «Я» или Я-концепцией через бессознательную проекцию образа тела. Расширение и обогащение «образа Я» в процессе личностного развития тесно связано с рефлексией собственных эмоциональных переживаний и телесных ощущений, дополняет полноту самовыражения [11] и выступает ведущим фактором в системе самосознания. Значимость рассмотрения этого компонента идентичности определяется ролью физических данных в субъективном мире людей молодого возраста, для которых внешность является одним из главных объектов заботы и внимания, первым «фильтром» при выборе партнера (С. Кратохвил, 1991). Обозначение идентичности (описание физических данных, внешности) имеет прямое отношение к расширению человеком границ осознаваемого внутреннего мира, поскольку границы между «Я» и «не-Я» первоначально проходят по физическим границам собственного тела.

Автором осуществлена структуризация шкал и изменение обработки **методики «Полорольевые портреты»** (модиф. Т.В. Румянцева) [14] в виде четко заданной алгоритмизации. Разработанная шкала анализа идентификационных характеристик представлена в виде *модусов*: «когнитивный», «эмоциональный», «поведенческий» и *признаков* (целостность, стереотипность, окрашенность), определяющих в совокупности «Актуальное Я». Выявление «*дифференцированности Я*» производится на основании соотнесения «реального» и «идеального» при выполнении собственного портрета и мужского/женского варианта.

Модусы оценивания внешнего облика («Актуальное Я»):

- *когнитивный модус* (понимание себя) – уровень адекватности самооценки, знание своих особенностей: наклоны головы, размеры тела, конечностей;
- *эмоциональный модус* (принятие себя) – свидетельство отношения к себе, ориентация на самоутверждение: выражение лица, положение тела, расположение конечностей;
- *поведенческий модус* (принятие других) – направленность на взаимодействие, контактность в общении: повороты головы, тела, контакт конечностей.

Включаются следующие признаки внешнего облика, характеризующие «Физическое Я»: черты лица, прическа; пропорции фигуры; одежда, стиль; символы, знаки, атрибуты. Регистрации подлежат дополнительные элементы фигуры, представленные на рисунке: расположение (локализация, положение на листе), прорисовка (оформленность, детализация знаков) и подвижность (динамичность, соотношение телесных признаков между собой), фоновое сопровождение (эмоциональная направленность оценки). Оценивание и подсчет полученных данных осуществляются по аналогии с предыдущей методикой, где описание и выраженность признаков внешнего облика характеризует «Физическое Я», степень принятия себя как представителя определенного пола на основе рефлексии телесных ощущений и эмоциональных переживаний, что дополняет полноту самовыражения. Итоговый вариант набранных баллов по всем шкалам признаков указывает на сформированность (устойчивость/неустойчивость) идентичности.

Оценка выраженности рисуночных показателей и текстуального описания с помощью предложенных методик «Кто Я?» и «Полорольевые портреты» позволяет раскрыть уровень осознанности себя, направленность эмоционального состояния и диапазон поведенческого репертуара, выявить динамику проявлений в соответствии с половозрастными параметрами, определить сформированность *идентичности* как персонального плана, так и гендерной направленности. Диагностика гендерной идентичности в проективных методиках становится возможной благодаря определенной смысловой инверсии (Д.А. Севостьянов, 2009). Неопределенность задачи при выявлении самоописания выявляет обобщенность реакций о себе и других, порядок ответов свидетельствует о том, что вначале они исчерпывали весь запас объективных идентичностей и только затем обращались к субъективным [8, с. 180–187]. Принято считать, что характеристики самого себя, которые человек записывает в начале своего списка, в наибольшей мере актуализированы в его сознании, являются в большей мере осознаваемыми и значимыми для субъекта. Предусмотренное в графическом тесте задание – нарисовать человека – без указания, какого пола будет этот человек, побуждает испытуемого изобразить фигуру топологического класса «мужчина» либо «женщина», возможен и третий вариант – фигура неопределенного пола [11]. Это дает обширный материал для выявления проблемного поля индивидуальных и групповых вариаций.

Для подтверждения результатов модификационных процедур была сделана математико-статистическая обработка данных на выборке в разных вузах и регионах страны (N=466 чел., 1–3 курсы) в виде выявления факторной валидности и надежности

шкал (внутренняя устойчивость определена «методом расщепления»). Определена высокая согласованность и однородность изучаемых признаков (от 0,6 до 0,9), апробирована непротиворечивость данных на эмпирических срезах (N=320 чел., 1–5 курсы) при высокой статистической значимости ($p < 0,01–0,5\%$).

Например, наблюдается возрастная динамика «гендерного Я» ($p = 0,028$) с акцентом смещения на 3 и 5 курсах при большей устойчивости значений у юношей, чем у девушек. Актуализация и значимость половой принадлежности определяется возрастом ($p = 0,002$) и порядком рождения ($p = 0,049$), эмоциональное отношение ($p = 0,000$) и рефлексивность ($p = 0,029$) связаны с образовательной средой, целостность принятия себя зависит от возраста ($p = 0,001$), при этом в регионе отмечается большая полнота ответов ($p = 0,000$). Обозначение пола в самоописаниях студентов определяется половозрастными и средовыми параметрами ($p = 0,000$), гендерные роли – образовательным пространством ($p = 0,002$) и направлены на эгалитарность на начальных курсах обучения ($p = 0,000$) в столичных вузах ($p = 0,028$), гендерные стереотипы юношей, проживающих в центре страны, отличаются традиционностью ($p = 0,044$) и большей позитивностью оценивания по сравнению с показателями девушек. Выявлено проблемное поле: акцентируются личностные характеристики при расплывчатости оценивания внешних идентификационных признаков, у девушек взросление связано с изменением взглядов и снижением позитивности гендерных ролей, юноши отличаются стремлением реализовать свой потенциал путем отстаивания гендерной позиции в группах женского большинства.

После обработки данных стало возможным построение индивидуального профиля обследуемого. Персональные показатели предложенного варианта (Рис.1) характеризуют преобладающее большинство ответов опрошенных, т.е. его можно считать неким шаблонным показателем сформированности и устойчивости идентичности. Построение подобной модели позволяет описывать «Я-концепцию» как единство устойчивого и изменчивого, как интегрирующее личностное образование, способствующее согласованности действий и поведения. Обладая чертами проективных техник [10; 11], предложенный вариант измерения и анализа идентичности представляет информацию в стандартном виде, что способствует ее одинаковой интерпретации специалистами разной квалификации.



Рисунок 1 – Матрица индивидуального профиля сформированности «Я» (пунктирная линия – индивидуальный вариант, сплошная линия – усредненный показатель для данной выборки).

Заключение

Предложенные методики и их модификация по изучению различных параметров идентичности (в том числе, гендерной) позволяют определить в диагностической и исследовательской работе практикующего психолога уровень осознанности и принятия, расширения и обогащения образа «Я», раскрыть систему эмоциональных отношений к себе и окружающим, выявить диапазон ролевого репертуара, обнаружить актуальные и возможные перспективы роста, половозрастную динамику проявлений идентификаци-

онных признаков, определить доминирующую гендерно-ролевую позицию по отношению к своему и противоположному полу, показать внутриличностную согласованность как целостность «Я», сформированность идентичности как персонального плана, так и гендерной направленности. Для повышения надежности результатов и их информативной значимости необходимо проводить методики с обязательным учетом средовых вариаций, особенностей индивидуального поведения информантов и самого исследователя.

Изучение *идентичности* как смыслового ядра жизненных позиций молодежи дает возможность выявить степень ее адаптации к новым социальным условиям и раскрыть ее инновационный потенциал. Смысл молодежной активности сегодня представляется не как субкультурный «вызов» или «сопротивление» доминантной культуре или нормативным канонам, а как процесс конструирования себя, своей идентичности. Реализация гибкого полоролевого репертуара, отвечающего индивидуальным потребностям, осознание и трансформация социальных норм и ожиданий общества, самосовершенствование женской и мужской сущности приводит к овладению *культурой взаимоотношения полов*, выступая действенным фактором оптимизации взаимодействия в виде позитивных личностных изменений, улучшения состояния среды и социокультурной действительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батырев, Д.Н. Идентичность как социальный конструкт / Д.Н. Батырев; Калм. Гос. ун-т. – Элиста : Изд-во Калм. ун-та, 2007. – 32 с.
2. Микляева, А.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: монография / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 118 с.
3. Заковоротная, М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты / М.В. Заковоротная. – Ростов/на-Дону : Изд-во Северо-Кавказского научного центра высш. Школы, 1999. – 200 с.
4. Короленко, Ц.П. Идентичность. Развитие. Перенасыщенность. Бегство: монография / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, Е.Н. Загоруйко. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2007. – 472 с.
5. Дресвянина, А.В. Понятие «гендерная идентичность»: сущность и основные исследовательские подходы / А.В. Дресвянина // Вестник Поморского ун-та. Сер. «Гуманит. и соц. науки». – 2009. – № 2. – С. 154-157.
6. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика / И.С. Клецина. – СПб. : Алетейа, 2004. – 408 с.
7. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – 2-е изд. – М. : Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. – 352 с. – (Библиотека зарубежной психологии).
8. Кун, М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Макпартлэнд // Современная зарубежная социальная психология: Тексты / под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С. 180–187.
9. Румянцева, Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т.В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2006. – 176 с.
10. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии / Е.С. Романова. – СПб., 2001. – 148 с.
11. Маховер, К. Проективный рисунок человека: пер. с англ. / К. Маховер. – М. : Смысл, 2009. – 158 с.

Verzhybok H.V. Identity studying a base bottom of gender culture: methods and results (by the example of the student youth)

We report the actualization questions of gender direction personality studying on basis of gender references inclusion; reveal gender norms and practices modification and the author's model elements of gender culture in the article. The author's experimental methods are presented here that define "Self" integrity through the system of notions about oneself and others in spatiotemporal perspective. The methods usage contributes the increasing of diagnostic means methodical arsenal in the sphere of studying of identity parameters formedness. It gives the opportunity to apply different psychocorrectional procedures. The empirical data testify about youths' and girls' different directions in manifestations of gender features, their variability and dynamic. It allows getting a necessary level of reflection and gender relations culture. This level depends from the modification of gender behavior normative canons.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 22.10.2010

УДК 37.015.3

Н.В. Былинская

ОДАРЕННЫЙ УЧЕНИК: ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПСИХОПРОСВЕЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ-ФИЛОЛОГОВ

В статье изложены результаты формирующего эксперимента, направленного на обогащение и углубление знаний педагогов о феномене детской одаренности. Содержанием статьи выступает анализ эффективности лекционных занятий по психологии как одной из наиболее распространенных форм психологического просвещения. Установлено, что даже после краткого целенаправленного курса представления педагогов об одаренных школьниках становятся более сложными, дифференцированными по структуре и позитивными по содержанию.

Введение

Одной из основных стратегических линий государственной образовательной политики Республики Беларусь является развитие творческой личности и психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей.

В современной психолого-педагогической литературе существует большое количество различных подходов к феномену детской одаренности, часто противоречащих друг другу, предлагается разнообразный инструментарий для диагностики одаренности и способностей ребенка, в многообразии которых, к сожалению, порой трудно разобраться не только практикующим педагогам и родителям, но и профессиональным психологам. Педагог школы является одной из первых инстанций, оценивающей потенциал ребенка и создающей ему соответствующие условия образования. Поэтому от психологической компетентности учителя, выражающейся в адекватности восприятия и понимания им личности школьника зависит решение одной из приоритетных задач современного образования, а именно выявление и поддержка одаренных и талантливых детей. Однако опыт показывает, что педагоги не достаточно хорошо знают своих учеников, фиксируют только внешне наблюдаемые особенности детской личности, отчего восприятие учащегося становится неполным, субъективным, шаблонным, стереотипным.

На существование данной проблемы в своих трудах указывают различные ученые. Так, Б.Г. Ананьев, С.В. Кондратьева, Л.М. Митина, Е.И. Медведская и др. в своих исследованиях обращают внимание на субъективность представлений педагогов об учениках, зависимость оценивания личности учащегося от собственных предубеждений и стереотипов, психологическую неграмотность учителя, субъективное отношение к ребенку, восприятие школьника в зависимости от его академической успеваемости. Это свидетельствует о том, что реальная образовательная практика базируется не столько на объективных, научных знаниях, сколько на субъективных представлениях и имплицитных теориях личности учеников, существующих в педагогическом сознании.

Начало изучению имплицитных теорий личности (ИТЛ) было положено Дж. Брунером и Р. Тагиури в 1954 году. Под этим термином учеными понималась одна из форм социального восприятия, включающая в себя представления индивида о структуре и механизмах функционирования личности, своей или другого человека [1]. Имплицитные теории личности складываются в индивидуальном опыте общения с людьми и становятся достаточно устойчивой структурой, определяющей восприятие и понимание

Научный руководитель: Е.И. Медведская, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии БрГУ имени А.С. Пушкина

человека человеком. ИТЛ позволяют субъекту восприятия сформировать целостное впечатление об окружающих (даже на основании частичной, иногда отрывочной информации об их личностных особенностях) и в последующем прогнозировать и интерпретировать события, строить свое поведение, оценивать и корректировать результаты действий.

ИмPLICITные теории личности выполняют функцию ожиданий по отношению к другим людям и регулируют межличностное взаимодействие, в том числе в системе «учитель – ученик». Поэтому их изучение является актуальной практической проблемой, состоящей в ориентации профессиональной деятельности современного педагога не только на передачу знаний, умений и навыков, но и на личностное развитие учеников. Особую значимость данная проблема имеет в отношении понимания учителем одаренных учащихся. Поскольку в науке отсутствует единая и завершенная концепция детской одаренности, то учитель в определенной мере вынужден конструировать свою собственную, рабочую теорию личности одаренного ребенка.

Необходимо отметить, что, несмотря на признание многими учеными (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, С.В. Кондратьева и др.) влияния ИТЛ на адекватное познание учителем учащихся, в педагогической психологии существует очень ограниченное число эмпирических исследований имPLICITных теорий личности педагогов и школьников, и фактически отсутствует информация о возможностях изменения ИТЛ, сформированных в процессе приобретения педагогом профессионального опыта.

Организация исследования

Целью настоящего исследования выступала оценка влияния лекции (как наиболее распространенной формы информирования и психопросвещения) на изменение структуры и содержания ИТЛ одаренного ученика у педагогов.

Экспериментальное исследование проводилось в два этапа на базе ГУО «Брестский областной институт развития образования» в течение 2010 года.

На первом этапе осуществлялась реконструкция существующей ИТЛ одаренного школьника у педагогов-филологов ($n = 100$), работающих в различных учреждениях образования Брестской области.

На втором этапе педагогам-филологам, проходящим базовые курсы повышения квалификации, была прочитана лекция на тему «Проблемы психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся», основным содержанием которой выступало следующее: общая информация о детской одаренности как развивающемся свойстве личности, о ее видах и признаках, а также условиях образовательной среды, оптимизирующих развитие одаренного школьника.

В качестве инструмента изучения имPLICITных представлений педагогов об учениках был использован один из самых универсальных методов исследования социальной перцепции – метод семантического дифференциала. В примененном в настоящем исследовании варианте семантического дифференциала стимульным материалом выступали 40 личностных качеств. При отборе шкал-дескрипторов было учтено несколько аспектов.

1. Чтобы избежать «навязывания» со стороны исследователя чуждых учителям понятий первоначально были выделены личностные качества, присутствующие в актуальном словаре педагогов для характеристики одаренных школьников (по результатам частотного анализа свободного описания учителями ($n = 280$) личности ученика) [2; 3].

2. Чтобы не пропустить какого-либо личностного параметра, качества, выявленные в педагогическом словаре, были сгруппированы по факторам, которые выделены в имPLICITной теории личности, существующей в обыденном сознании носителя русского языка. Поскольку содержание некоторых факторов оказалось фактически отсут-

ствующим в актуальном педагогическом словаре, он был дополнен наиболее весомыми характеристиками из тезауруса А.Г. Шмелева [4]. Таким образом, семантический дифференциал включал в себя все шесть суперфакторов, обозначающих ведущие личностные категории в русскоязычной культуре.

3. Составленный указанным образом список качеств сопоставлялся с эксплицитными характеристиками одаренного ребенка [5–9]. Сравнительный анализ показал, что некоторые отличительные черты одаренности редко назывались учителями (прилежный, самостоятельный, целеустремленный и др.), поэтому они также вошли в настоящий вариант семантического дифференциала.

4. Чтобы обеспечить учителям большую степень свободы, были заданы униполярные шкалы [10, с. 206].

В семантическом дифференциале была использована классическая 7-балльная шкала (от 1 – «качество выражено минимально» до 7 – «качество выражено максимально»), по которой педагогам предлагалось оценить обычных и одаренных школьников.

Полученные указанным образом индивидуальные протоколы суммировались в обобщенные матрицы данных, дальнейшая обработка которых осуществлялась посредством факторного анализа.

Результаты и их обсуждение

В настоящем исследовании были выявлены следующие восемь факторо-категорий, интерпретация содержания которых проводилась на основе имплицитной концепции личности носителя русского языка, реконструированной А.Г. Шмелевым, и на основе результатов исследований когнитивной организации знаний о личности ученика в профессиональном педагогическом сознании, полученных Е.И. Медведской [4; 11; 12; 13].

I. Рациональный самоконтроль. Данный фактор свидетельствует о наличии волевой регуляции поведения и самоконтроля у учащегося, его организованности / неорганизованности, ответственности / безответственности и самообладании. По мнению А.Г. Шмелева, содержание этой категории является показателем эффективности в делах, способности индивида достигать намеченной цели, умении контролировать собственные желания и внезапно возникающие импульсы [4]. Собственно говоря, проявления составляющих данного фактора у школьников и фиксируют педагоги, выставляя детям отметки за прилежание.

II. Новаторство. В содержание этого конструкта включены характеристики, указывающие на неординарность и неконформность личности школьников, на способность к творчеству и инновациям. Наличие фактора «Новаторство» в ИТЛ одаренного ученика фиксирует отношение учителей к такому ребенку как к потенциально творческой и радикальной личности.

III. Психопатизация личности. Содержание выявленной категории образуют негативные личностные характеристики. Факторы с подобным содержанием, по мнению А.Г. Шмелева, отражают дезадаптацию личности в виде неадекватного сдвига в сторону агрессивного стиля поведения [4]. Таким образом, присутствие фактора «Психопатизация личности» в ИТЛ учеников указывает на ожидание учителями недоброжелательного, враждебного поведения со стороны школьников.

IV. Эмоциональное благополучие. В содержание этого фактора включены личностные характеристики школьников, свидетельствующие об их эмоциональной адаптивности, психологическом здоровье и ощущении комфорта в окружающем мире. Значимость для учителей данного фактора с психологической точки зрения можно рассматривать как фиксацию готовности ребенка к взаимодействию со взрослым, или, в терминологии Л.С. Выготского, как возможность организации зоны ближайшего развития.

V. Интеллектуальное развитие. Содержание данного конструкта определяет умственный потенциал школьника, развитие операций мышления и интеллектуальной сферы личности ученика [11; 12]. Присутствие фактора «Интеллектуальное развитие» в ИТЛ школьников указывает на то, что педагоги имплицитно делят учащихся на условные группы по принципу «умный – глупый». Такое деление вполне закономерно, поскольку интеллектуальные способности являются основой обучаемости ребенка, а в формальном выражении – успеваемости ученика, по уровню которой часто оценивается эффективность педагогической деятельности.

VI. Высокое самомнение. Согласно интерпретации А.Г. Шмелева, этот фактор отражает стремление индивида к социальным достижениям и высокому социальному статусу [4]. Это позволяет человеку самоутвердиться и получить удовлетворение от осознания собственных достижений и принятия их другими людьми. Данная категория в ИТЛ школьников представлена в основном негативными личностными чертами, что свидетельствует о настороженном отношении педагогов к ученикам с завышенной самооценкой и повышенной мотивацией социальных достижений. Таких учащихся респонденты воспринимают как высокомерных эгоистов и называют амбициозными выскочками и лицемерами.

VII. Уникальность личности. Данный фактор отражает необыкновенность, незаурядность и экстраординарность личности. Выделение этой категории в описании педагогами личности одаренных учеников фиксирует наличие оптимистического взгляда учителей на перспективы развития их творческого потенциала.

VIII. Морально-нравственный облик личности. По мнению А.Г. Шмелева, содержание факторов морально-нравственного облика личности «определяет поведение личности по отношению к интересам других людей» [4, с. 35]. Наличие этого фактора в ИТЛ школьников свидетельствует о категоризации учителями учеников как нравственно положительных / отрицательных личностей.

Для удобства сравнительного анализа, охарактеризованные выше факторы-категории, представлены в следующей таблице в порядке убывания их субъективной значимости для учителей (с указанием вклада фактора в общую дисперсию и с нагрузкой образующих фактор шкал).

Таблица – Категории, образующие ИТЛ одаренных учащихся у педагогов-филологов до и после лекционного занятия

Ф	ИТЛ ученика до лекционного занятия	ИТЛ ученика после лекционного занятия
	«Психопатизация» (12%)	«Рацион. самоконтроль» (21,7%)
1	агрессивный (0,860)	дисциплинированный (0,887)
	язвительный (0,821)	послушный (0,827)
	раздражительный (0,758)	прилежный (0,809)
	проблемный (0,743)	вежливый (0,774)
	наглый (0,702)	ответственный (0,735)
	грубый (0,604)	увлеченный (0,731)
	лицемерный (0,555)	организованный (0,726)
		старательный (0,711)
		работоспособный (0,647)
		творческий (0,587)
		внимательный (0,571)
	умный (0,508)	
	активный (0,499)	
	инициативный (0,476)	

Продолжение таблицы – Категории, образующие ИТЛ одаренных учащихся у педагогов-филологов до и после лекционного занятия

2	«Эмоц. благополучие» (11,2%)		«Психопатизация» (10,2%)	
	веселый	(0,827)	наглый	(0,859)
	общительный	(0,822)	высокомерный	(0,859)
	жизнерадостный	(0,693)	язвительный	(0,618)
	лидер	(0,684)	агрессивный	(0,548)
	яркий	(0,508)	добрый	(-0,545)
	активный	(0,498)	лицемерный	(0,511)
	инициативный	(0,484)		
3	«Рацион. самоконтроль» (10,4%)		«Эмоц. благополучие» (8,7%)	
	спокойный	(0,740)	замкнутый	(-0,747)
	дисциплинированный	(0,658)	лидер	(0,703)
	скромный	(0,647)	общительный	(0,649)
	вежливый	(0,616)	веселый	(0,609)
	послушный	(0,583)	проблемный	(-0,400)
	прилежный	(0,577)		
	организованный	(0,520)		
ответственный	(0,481)			
добрый	(0,473)			
4	«Интеллект. развитие» (9,5%)		«Уникальность личности» (8,3%)	
	любопытный	(0,799)	неординарный	(0,836)
	увлеченный	(0,726)	самостоятельный	(0,685)
	умный	(0,634)	яркий	(0,555)
	старательный	(0,479)	жизнерадостный	(0,535)
5	«Новаторство» (6,9%)		«Высокое самомнение» (6,3%)	
	настойчивый	(0,725)	амбициозный	(0,791)
	целеустремленный	(0,673)	раздражительный	(0,637)
	работоспособный	(0,626)	самоуверенный	(0,588)
6	«Высокое самомнение» (5,8%)		«Морально-нравст. облик» (5,8%)	
	амбициозный	(0,722)	ленивый	(0,796)
	самоуверенный	(0,650)	грубый	(0,756)
	высокомерный	(0,624)	любопытный	(-0,414)
	замкнутый	(0,430)		
7	–		«Новаторство» (5,1%)	
			фантазер	(0,768)
			целеустремленный	(0,733)
		настойчивый	(0,689)	

Данные таблицы демонстрируют, что общими инвариантными категориями выступают следующие: «Рациональный самоконтроль», «Психопатизация личности», «Эмоциональное благополучие», «Новаторство» и «Высокое самомнение». Совпадение большинства конструктов (а именно, пяти) свидетельствует о том, что категориальный строй сознания респондентов в области понимания личности одаренного школьника является довольно устойчивым. Однако, уже после проведения однократной лекции можно зафиксировать значимые изменения содержания и когнитивной сложности категориальной сетки сознания респондентов.

Ранее ведущая в ИТЛ по субъективной значимости категория «Психопатизация» потеряла свою валентность. Теперь главной категорией выступает более полная по сво-

ему содержанию категория «Рациональный самоконтроль». Вместо специфической категории «Интеллектуальное развитие», фиксирующей исходную тенденцию учителей отождествлять детскую одаренность только с ее познавательными видами и академической успеваемостью, появились два новых конструкта «Уникальность личности» и «Морально-нравственный облик личности», что свидетельствует об усложнении категориальной структуры ИТЛ одаренного школьника у педагогов-филологов.

Необходимо отметить, что по количеству, характеру конструктов, образующих ИТЛ, и типу связи между ними люди отличаются друг от друга. Совокупность перечисленных признаков составляет определенную степень когнитивной сложности человека [14]. Более «когнитивно сложные» люди (в отличие от «когнитивно простых»), анализируя окружающий их мир, совершают меньшее количество ошибок восприятия, дают более точные предсказания поведения других людей, проявляют эмпатию и способны к индивидуальному подходу к другому человеку. Следовательно, усложнение категориальной сетки педагогического сознания будет способствовать более глубокому и адекватному познанию личности одаренного школьника.

Заключение

Сравнительный анализ категориального строя профессионального педагогического сознания в области имплицитных представлений о личности одаренного ученика до и после психопросветительских мероприятий позволяет сделать следующие основные выводы.

1. В имплицитной теории личности одаренного школьника у педагогов-филологов после однократного лекционного занятия наблюдаются значимые изменения структуры и содержания ИТЛ, основными из которых выступают следующие:

- усложнение категориальной структуры представлений о личности;
- снижение негативных ожиданий от взаимодействия с данной категорией учащихся;
- отсутствие отождествления детской одаренности только с ее познавательными

видами.

Зафиксированные изменения свидетельствуют о возникновении у учителей более дифференцированного понимания и позитивного восприятия данной категории учеников вне зависимости от уровня их академической успеваемости.

2. Просветительскую работу, направленную на освоение педагогами современных научных знаний о детской одаренности и ее развитии, можно считать эффективным средством повышения психологической грамотности и педагогической компетентности учителей. Подобная работа приводит к расширению и углублению понимания учителем личности одаренного ребенка, способствует изменению устоявшихся («закоренелых») личных педагогических теорий об учениках.

3. В целом, относительно влияния нового знания на сложившуюся у субъекта ИТЛ, необходимо отметить, что изменения затрагивают всю теорию. Новые по содержанию категории появляются на периферии как наименее субъективно значимые (что вполне закономерно, поскольку это теоретическое знание, не закрепленное в собственном опыте). Однако важно, что и само ядро также относительно устойчиво, поскольку, не меняясь содержательно, оно также подвержено видоизменению посредством смещения валентности образующих его категорий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bruner, J.S. The perception of people. In Handbook of social psychology / Ed. By Zindzey G. Addison. Wesley, Cambridge, Mass. – 1954. – P. 634–655.

2. Былинская, Н.В. Моделирование имплицитных теорий личности обычного и одаренного учеников методом свободного описания // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. в 2 ч. / под ред. В.Ф. Беркова. – Минск : РИВШ, 2009. – Ч. 2. Вып. 8(13). – С. 48–54.
3. Былинская, Н.В. Личность одаренного ученика в свободных описаниях педагогов различных специализаций / Н.В. Былинская // Психологический журнал. – 2009. – № 4. – С. 90–95.
4. Шмелев, А.Г. Репрезентативность личностных черт в сознании носителя русского языка / А.Г. Шмелев, В.И. Похилько, А.Ю. Козловская-Тельнова // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 2. – С. 27–44.
5. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
6. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
7. Богоявленская, Д.Б. Одаренность и проблемы ее идентификации / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 5–13.
8. Богоявленская, Д.Б. Основные направления разработки и развития «Рабочей концепции одаренности» / Д.Б. Богоявленская // Развитие личности. – 2004. – № 3. – С. 10–17.
9. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской и др.. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1998. – 68 с.
10. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
11. Медведская, Е.И. Семантическое пространство личности школьников с разными уровнями успеваемости в сознании педагога / Е.И. Медведская // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 47–56.
12. Медведская, Е.И. Психосемантика понимания учителем личности ученика / Е.И. Медведская. – Брест : Изд-во БрГУ, 2008. – 185 с.
13. Шмелев, А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности // А.Г. Шмелев. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 158 с.
14. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 376 с.

Bylinskaya N.V. The Presented Pupil: The Estimation of Productivity of Psychoeducation of Teachers-Philologists

In article results of the forming experiment directed on enrichment and deepening of knowledge of teachers about a phenomenon of children's endowments are stated. Article maintenance the analysis of efficiency of lecture employment on psychology as acts as one of the most widespread forms of psychological education. It is established, what even after a short purposeful course of representation of teachers about the presented schoolboys become more difficult, differentiated on structure and positive under the maintenance.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 8.02.2011

УДК 37.015.3

В.В. Горбатенко**ВЛИЯНИЕ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ РАЗНЫХ ЖАНРОВ
НА РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОСТИ И ЭМПАТИЙНОСТИ
СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Статья посвящена изложению результатов экспериментального исследования, направленного на поиск путей интенсификации личностного развития студентов-психологов. Доказано, что восприятие классической музыки, в отличие от рок-музыки, детерминирует положительные сдвиги в развитии такого профессионально важного качества как рефлексивность и некоторых компонентов эмпатии. Полученные результаты могут являться обоснованием использования в вузе новых нетрадиционных форм обучения, развивающих не только когнитивную, но и личностную сферу будущих специалистов.

Введение

Наиболее интенсивно развитие профессионала происходит за время обучения в вузе, поэтому важной задачей высшего образования, кроме передачи знаний и умений, должно быть формирование у студентов основных личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих высокую продуктивность их будущей деятельности. Перечень качеств, определяющих успех в труде психолога, можно найти в работах К. Роджерса, Р. Мэя, Ф. Перлза, Г.С. Абрамовой, М.Р. Битяновой, А.А. Деркача, Е.А. Климова, Л.А. Петровской, Е.Е. Сапоговой и др. Усилия образовательных учреждений должны быть направлены прежде всего на формирование у студентов ведущих качеств, а именно: рефлексии, позволяющую наиболее эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность на уровне творческой самореализации (М.А. Набережнева), комплекс «экстраверсия – интроверсия, эмпатия и социальный интеллект» (С.С. Котова), личностную составляющую, вбирающую в себя не только ЗУНы профессионального поведения, но и морально-этические качества (О.А. Белобрыкина), профессиональную установку как направленность личности на систему ценностей (Л.И. Божович, А.Г.Асмолов, И.А. Сапогова) и др.

Ряд исследований, проводимый отечественными психологами Т.А. Казанцевой, Ю.Н. Олейник (2002), Н.Н. Зотовой, П.Н. Прудниковым (2008), А.А. Полонниковым и другими, доказывает недостаточную сформированность у психологов-выпускников таких профессионально-важных качеств (ПВК), как эмпатийность и рефлексивность, что является серьезным препятствием для эффективности профессиональной деятельности. Таким образом, имеющиеся результаты исследований свидетельствуют, что академический характер обучения будущих психологов мало влияет на личностное развитие профессионала.

Одним из способов изменения личности может выступать целенаправленное восприятие музыки. Л.Л. Бочкарев [1] подчеркивает, что благодаря наличию разнообразных звуковых музыкальных систем музыка обладает неограниченными возможностями образного отражения действительности и психологической регуляции эмоционально-интеллектуального в психике человека. Как и любое другое восприятие, восприятие музыки – процесс двусторонний. С одной стороны, восприятие музыки как процесс активный и проективный по своему характеру определяется личностными особенностями воспринимающего. С другой стороны, результат восприятия определяется свойствами объекта.

Целью настоящего исследования, организованного в виде формирующего эксперимента, выступала проверка гипотезы о том, что музыка разных жанров имеет в себе

разный развивающий потенциал, а именно: восприятие классической музыки влияет на развитие таких ПВК психологов как рефлексивность и эмпатийность.

Традиционно в культуре различные виды искусства делятся на «серьезные» и «легкие» жанры. Такое деление присутствует и в музыке. Классика, относящаяся к «серьезной» музыке, обладает высокой когнитивной сложностью, а ее восприятие носит сосредоточенный и углубленный характер. Классическое произведение требует, чтобы слушатель «поднялся» до его уровня. Разрядка музыкального переживания осуществляется в образах фантазии и представлений. В противоположность академической музыке рок относится к «легким» ее жанрам. Его восприятие часто бывает рассеянно-поверхностным. Самосознание слушателя рока растворяется в коллективном переживании, а музыкальное произведение как бы «нисходит» к потенциальным возможностям слушателей [2].

С учетом названных различий в настоящем исследовании осуществлялся выбор музыкальных произведений таких музыкальных жанров, которые противоположны по своему звучанию и по воздействию на слушателя.

Организация исследования

Исследование проводилось на базе психолого-педагогического факультета Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. Формирующий эксперимент строился по классической схеме с участием экспериментальных и контрольных групп. Выборку составляли две группы первого курса специальности «Психология» (в ЭГ и КГ по 20 человек) и две группы второго курса (в ЭГ и КГ – 21 и 19 человек соответственно). Всего в эксперименте приняло участие 80 студентов в возрасте от 17 до 21 года, не имеющих специального музыкального образования.

Одной из существенных проблем проведения любого эксперимента является проблема влияния личности испытуемых на результаты исследования. В настоящем случае не было возможности для проведения полноценного скрытого эксперимента. Поэтому основным средством контроля выступала слепая процедура, т.е. испытуемые не знали, в чем заключается суть экспериментальной гипотезы. Как показало постэкспериментальное интервью, такой способ контроля оказался эффективным. Согласно догадкам студентов в эксперименте проверялось, как влияет музыка на их настроение (самая распространенная версия), некоторые высказывали предположение о тренировке силы воли. У многих вообще не было никаких идей о том, что же все-таки изучалось.

Эксперимент осуществлялся по схеме Дж. Кэмпбелла. Основным источником нарушения внутренней валидности при этом плане выступает эффект тестирования. Однако, поскольку испытуемые даже не подозревали, что именно является базисным процессом, то, соответственно, и была исключена возможность сенсбилизации, т.е. большей чувствительности к воздействию музыки. Дополнительным обоснованием выбора названного плана выступает также возможность осуществления с его помощью контроля эффекта тестирования (т.к. он одинаково проявляется в ЭГ и КГ), а также факторов естественного развития и фона (т.к. обе группы в промежутках между первым и вторым тестированием подвергаются одинаковым воздействиям).

Констатирующий этап эксперимента

Внутренняя валидность эксперимента обеспечивалась контролем по выборке, а именно по степени схожести состава контрольной и экспериментальной групп по следующим параметрам:

- по уровню музыкального образования (результаты тех студентов, которые имеют музыкальное образование, были исключены из обработки);
- по музыкальным предпочтениям;
- по уровню развития рефлексивности и эмпатийности.

До начала эксперимента было проведено предварительное анкетирование студентов с целью определения их музыкальных вкусов. Как и ожидалось, большинство из них предпочитают поп-музыку. При восприятии музыки больше всего внимания опрошенные обращают на ее мелодию и ритм (70%), на смысл, заложенный в словах (65%), а также на голос исполнителя (15%). Проведенное анкетирование обнаружило гомогенность контрольных и экспериментальных групп между собой по музыкальным предпочтениям.

На констатирующем и контрольном этапах применялись одинаковые во всех группах методы измерения:

- измерение уровня развития рефлексивности осуществлялась с помощью методики А.В. Карпова;
- для диагностики уровня развития эмпатии применялась методика В.В. Бойко;
- оценка особенностей восприятия музыки разных жанров проводилась посредством семантического дифференциала.

Семантический дифференциал был специально создан для целей настоящего исследования. В качестве экспериментального материала выступали 30 шкал, при отборе которых учитывалось следующее. Во избежание «навязывания» чуждого респондентам словаря использовались те характеристики музыки, которые чаще всего называли сами студенты (по результатам свободного описания). Затем характеристики были представлены на экспертизу учителям музыки ($n = 5$), дополнивших исходный список характеристиками различных эмоциональных состояний. Наконец, были заданы униполярные шкалы, поскольку их использование позволяет выделить субъективную синонимию и антонимию описываемых признаков. Студентам предлагалось прослушивание двух музыкальных произведений разных стилей: классического и популярного (на первом курсе), рок и популярного (на втором курсе).

По результатам первичной диагностики с использованием Q-критерия Розенбаума было обнаружено, что, несмотря на отсутствие процедуры рандомизации выборок, по уровню развития рефлексивности и эмпатийности экспериментальные и контрольные группы являются эквивалентными. Подобная эквивалентность была выявлена и в особенностях восприятия музыки разных жанров (t-критерий Стьюдента не выявил статистически достоверных различий в разных группах).

Формирующий этап эксперимента

В качестве независимой переменной выступала качественная переменная – музыка различных жанров: классическая и рок-музыка.

Продолжительность формирующего этапа составляла 8 занятий, поскольку 8–10 занятий стандартно рассматриваются как достаточное количество для оценки эффективности психологического воздействия [3]. В ЭГ на первом курсе студентам для прослушивания предлагались классические музыкальные произведения, в ЭГ на втором курсе – рок-музыка.

Для контроля над одним из основных угрожающих валидности эксперимента факторов – фактора задачи – музыка подбиралась примерно одинаковая по длительности (5–7 минут), быстрая, бодрая, ритм которой соответствует бета-ритму мозга, т.е. состоянию активного бодрствования, интеллектуальной деятельности и эмоционального напряжения. Рок-музыка подбиралась западная, чтобы русскоязычный текст не мешал восприятию.

После прослушивания испытуемые в свободной форме отвечали на вопросы: Что автор хотел выразить своей музыкой? Какие мысли, чувства, образы она в тебе вызвала? Что бы ты хотел сделать после ее прослушивания? Также им предлагалось заполнить таблицу семантического дифференциала.

Для контроля систематического смещения за эффектами последовательности была использована случайная схема. Поскольку отсутствуют какие-либо исследования, позволяющие судить о симметричности / асимметричности влияния восприятия музыки, то случайная стратегия в данном случае представляется самой удачной, т.к. она позволяет устранить все эффекты кроме асимметричных, которые сохраняются и при других схемах (позиционного уравнивания и регулярного чередования).

Контрольный этап эксперимента

Для установления общего направления сдвига развития эмпатийности и рефлексивности у студентов ЭГ и КГ был использован G-критерий знаков.

Оценка сдвига эмпатийности

В ЭГ с независимой переменной в качестве классической музыки: $G_{\text{эмп}} = 5$, при $G_{\text{крит}} = 3$ для $p \leq 0,05$. В КГ наблюдается нулевой сдвиг в развитии эмпатии у студентов. Следовательно, преобладание типичного направления сдвига является случайным в обеих группах. В результате формирующего эксперимента общий уровень эмпатии у студентов не изменился.

Однако были обнаружены неслучайные сдвиги у студентов ЭГ по эмоциональному каналу и интуитивному каналу эмпатии: $G_{\text{эмп}} = 1$, при $G_{\text{крит}} = 1$ для $p \leq 0,01$; $G_{\text{эмп}} = 1$, при $G_{\text{крит}} = 1$ для $p \leq 0,05$ соответственно. При этом в контрольной группе сдвиги по данным каналам являются случайными: соответственно $G_{\text{эмп}} = 4$, при $G_{\text{крит}} = 1$ для $p \leq 0,05$; $G_{\text{эмп}} = 5$, при $G_{\text{крит}} = 2$ для $p \leq 0,05$. По эмоциональному каналу изменение развития эмпатии происходит в отрицательном направлении, а по интуитивному – в положительном. Эмоциональный канал эмпатии фиксирует способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Понять внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение и эффективно воздействовать можно только в случае, если произошла эмоциональная подстройка к партнеру. Соучастие и сопереживание выполняют функцию связующего звена между людьми. Интуитивный канал эмпатии позволяет человеку предвидеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах.

В ЭГ с независимой переменной в качестве рок-музыки для установления сдвига развития эмпатии также использовался G-критерий знаков: $G_{\text{эмп}} = 3$, при $G_{\text{крит}} = 1$ для $p \leq 0,05$. В КГ: $G_{\text{эмп}} = 6$, при $G_{\text{крит}} = 4$ для $p \leq 0,05$. Преобладание типичного направления сдвига является случайным в обеих группах. В результате формирующего эксперимента общий уровень эмпатии у студентов не изменился. Вероятно, это вызвано тем, что рок – более привычная музыка для юношеского возраста, в силу своей «фоновости» она не оказывает какого-либо влияния на развитие личности.

Таким образом, на развитие эмпатии у студентов восприятие рок-музыки не оказывает никакого влияния. В то же время регулярное прослушивание классической музыки способствует развитию интуитивного канала эмпатии и снижает развитие эмоционального канала.

Оценка сдвига рефлексивности

В ЭГ, слушающей классическую музыку, наблюдаемый сдвиг в положительную сторону не случаен: $G_{\text{эмп}} = 0$, при $G_{\text{крит}} = 0$ для $p \leq 0,05$, а в КГ – случаен: $G_{\text{эмп}} = 2$, при $G_{\text{крит}} = 0$ для $p \leq 0,05$. В ЭГ с восприятием рок-музыки наблюдается нулевой сдвиг в развитии рефлексии у студентов, в КГ сдвиг также случаен: $G_{\text{эмп}} = 5$, при $G_{\text{крит}} = 2$ для $p \leq 0,05$.

Очевидно, что систематическое прослушивание классической музыки содействует развитию рефлексивности у студентов-психологов. Восприятие рок-музыки реципиентами не дает таких результатов. Это можно объяснить следующим: для своего по-

стижения классическая музыка требует глубокой сосредоточенности, аналитического размышления по поводу вызываемых музыкой переживаний [2]. В восприятии классической музыки много общего с медитацией, под которой понимается «интенсивное, проникающее вглубь размышление, погружение умом в предмет, идею и т. д., которое достигается путем сосредоточенности на одном объекте и устранении всех факторов, рассеивающих внимание» [4, с. 204]. В состоянии медитации человек может осуществлять рефлексию – «самопознание, переосмысление и перепроверка своего мнения о себе, о других людях и о том, что, по мнению субъекта, думают о нем другие люди, как они его оценивают и к нему относятся» [5, с. 228]. Рок, традиционно относящийся к легкой музыке, обладает более низкой когнитивной сложностью, соответственно, не требует столь глубокой сосредоточенности при его восприятии.

Полученные факты положительного влияния классики на развитие таких ПВК психологов, как эмпатийность и рефлексивность, возможны благодаря диалогичности музыки: «Звуковая ритмоинтонация способна не только непосредственно выражать духовные переживания, но и возбуждать их в другом. Музыкальное звучание становится объективированным проявлением переживания и одновременно его диалогическим обращением к другим людям, призывом разделить его, душевно присоединиться к нему» [6, с. 52]. В отличие от классической музыки, рок, возникший на волне социальных нонконформистских движений, всегда являлся рупором молодежи. Он служит музыкальным воплощением раздирающих ее противоречивых настроений, вызовом обществу. Поэтому восприятие рок-музыки не оказывает влияния на развитие эмпатийности и рефлексивности у слушателя.

Особенности восприятия музыки

Различия между ЭГ и КГ наблюдаются также при восприятии классической музыки. Сравнительный анализ усредненных оценок восприятия классики, отмеченных на контрольном этапе эксперимента, обнаруживает большие различия между студентами обеих групп, которые наглядно демонстрирует рисунок.

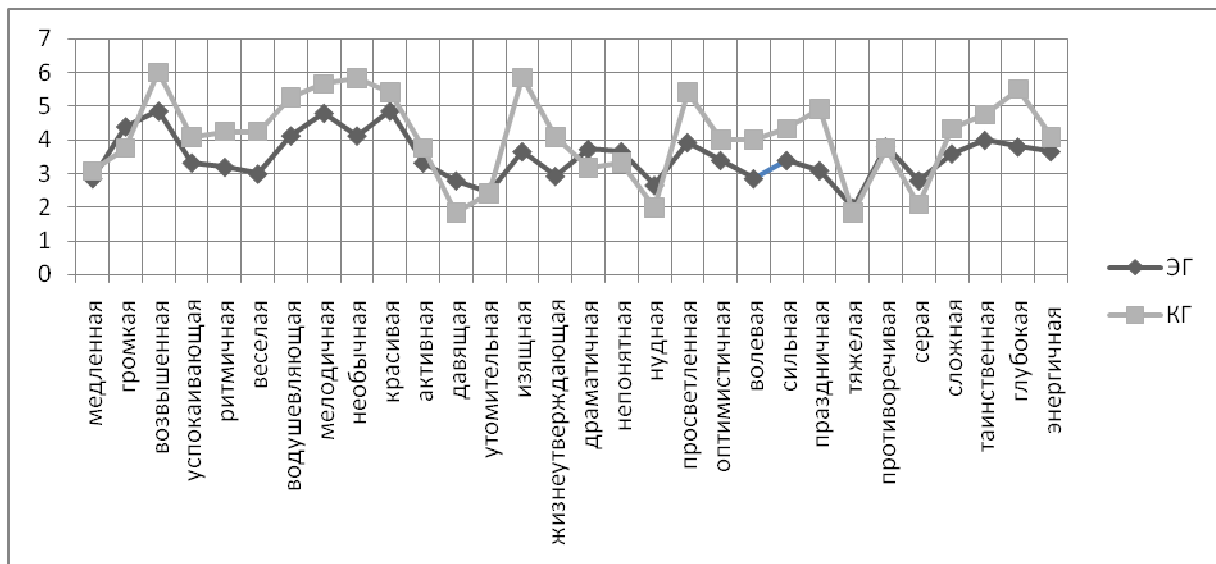


Рисунок 1 – Усредненные оценки восприятия классической музыки (В.А. Моцарт. Симфония 24, Allegro spirito) студентами контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента

Если во время констатирующего этапа студенты из ЭГ описывали классику положительно, то на завершающем этапе четко видны изменения в противоположную сторону. Пространственно профиль ЭГ расположен на графике ниже, лишь в некоторых точках он превышает профиль КГ. Музыка оценивается теперь в большей степени как громкая, давящая, драматичная, непонятная и серая. Существенно ниже, чем во время первого тестирования значения по следующим шкалам: изящная, жизнеутверждающая, просветленная, волевая, сильная, таинственная и глубокая. Это говорит о том, что регулярное прослушивание студентами классической музыки привело к тому, что она «потеряла» свое позитивное воздействие.

Изменение отношения к музыке также подтверждается сочинениями студентов. Описывая собственные переживания при прослушивании музыки, 58% студентов КГ представляют образы дворцовой жизни, бал или прием, 25% – волнение и тревогу («шторм на море», «орел нападает на голубя»), 17% – описывают представления автора о жизни, выраженные через мелодию («быстрая жизнь и медленная смерть»). Ни один человек не упоминает об отрицательных эмоциях, вызванных музыкой. В ЭГ лишь 40% студентов упоминают о балах, положительные эмоции испытывают 20% («подняла настроение», «изящество, гармония»), отрицательные – 20% («скучная», «грустная», «суета, крик»), никаких эмоций не испытывают 13%.

Непосредственное наблюдение за поведением испытуемых во время эксперимента также обнаружило снижение интереса к музыке. Так, начиная с прослушивания третьего музыкального произведения, в аудитории раздавались недовольные возгласы («Опять!»). Студенты просили экспериментатора послушать в следующий раз другую музыку. В отчетах испытуемых на 6-м занятии зафиксировано, что 16% студентов больше не хотят выполнять эти задания. Отчеты 7-го занятия показывают, что 47% респондентов не выражают больше желания слушать классику. Тем самым можно говорить о появлении у студентов феномена сопротивления, которое представляет собой «процесс осознания причинно-следственных связей, конструктивное изменение личностных позиций и установок, а также отказ от старых и выработка новых форм поведения» [7, с. 586]. Сопротивление свидетельствует об определенном дискомфорте и напряжении, которое всегда сопровождает перестройку сложившейся личностной структуры.

Такой эффект не наблюдается в ЭГ при прослушивании рок-музыки. Профили восприятия рока на констатирующем и контрольном этапах фактически совпадают у ЭГ и КГ. Сочинения студентов обеих групп при восприятии музыки также не отличаются между собой. Рок-музыка воспринимается как бунт и протест, полет, бодрость, энергия.

Заключение

Экспериментально доказано, что восприятие классической музыки, в отличие от рок-музыки:

- повышает уровень развития рефлексивности слушателей-студентов;
- снижает способность вчувствоваться в состояние другого;
- повышает способность к предвидению поведения других людей.

Вероятно, снижение способности к непосредственному сопереживанию также связано с развитием рефлексивности, которая выступает своеобразным опосредствующим звеном в понимании других и себя самого, позволяет сохранять более объективное, рациональное восприятие ситуации. Влияние классической музыки выражается в появлении у слушателей феномена сопротивления, который рассматривается как показатель происходящих личностных изменений.

Полученные данные свидетельствуют, что музыка может являться одним из средств развития профессионально-важных качеств будущих психологов. Однако в этой малоизученной области необходимы дополнительные исследования, связанные с

одной стороны, с оценкой особенностей воздействия самой музыки (темп, эмоциональная окраска, формат произведения и др.), с другой, с изучением различных личностных качеств, на которые, возможно, влияет регулярное восприятие классической музыки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бочкарёв, Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М. : Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
2. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М. : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997. – 384 с.
3. Осипова, А.А. Общая психокоррекция : уч. пос. для студ. вузов / А.А. Осипова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 512 с.
4. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия. – Минск : Нар. Асвета, 1996. – 399 с.
6. Каган, М.С. Социальные функции искусства / М.С. Каган. – Л. : Знание, 1978. – 188 с.
7. Карвасарский, Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д. Карвасарский. – СПб. : ЗАО «Издательство «Питер», 1998. – 743 с.

Gorbatenko V. Influence of perception of music of different genres on development of empathy and reflexivity of students-psychologists

The article is devoted to presenting the results of experimental studies aimed at finding ways to intensify the personal development of students of psychology. The perception of classical music, unlike rock music, determines the positive changes in the development of important professional qualities: reflexivity and some components of empathy. The results can be the justification for the use at the university of new non-traditional forms of teaching, which develops not only cognitive, but also the personal scope of future specialists.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 8.02.2011

УДК 37.015.3

Е.И. Медведская

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА В СОЗНАНИИ БУДУЩИХ И НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье представлены результаты сравнительного анализа особенностей категориальной организации знаний о личности школьника в профессиональном педагогическом сознании и в сознании выпускников школ и вузов. Доказано, что школьниками интериоризируется то специфическое содержание модели личности, которым оперируют педагоги в организации своей деятельности. Выявлено, что за период вузовской подготовки происходят следующие основные изменения в исходной когнитивной модели: ее гуманизация и незначительное усложнение.

Введение

Проблема понимания учителем ученика является одной из центральных проблем педагогической психологии, поскольку «с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности» [1, с. 11]. Необходимость реализации в современной школе личностно-ориентированных моделей образования повышает актуальность названной проблемы, а новые методы психологических исследования открывают перспективные возможности в ее изучении.

В предыдущих исследованиях автора, осуществленных в традициях конструктивистской парадигмы психологии и направленных на реконструкцию семантического пространства личности школьника в педагогическом сознании [2; 3], были выделены общие для учителей начальной и средней школы личностные категории-обобщения. Эти категории не только в равной мере присущи педагогам, работающим в различных звеньях школы, но и опосредуют понимание ими различных типов учеников, а именно школьников с различными уровнями успеваемости: высоким, средним и низким. Иначе говоря, была выявлена инвариантная для педагогического сознания система категорий, образованная тремя составляющими, легко соотносимыми с универсальными координатами человеческого сознания – «оценкой», «силой» и «активностью» (С.Е. Osgood, G. Suci, P. Tannenbaum, 1957; С.Е. Osgood, 1962 и др.).

Ведущей по субъективной значимости выступила категория, обозначенная как «аморальность». Содержание этой основной категории представляет собой соединение разнопорядковых, но обязательно негативных личностных качеств. Хотя не все качества личности относятся собственно к моральному облику, однако именно негативные моральные качества (лицемерный, хитрый, лживый) являются в этой категории теми образующими, с которыми оказываются склеены характеристики неадаптированности личности, ее психопатизации (агрессивный, вспыльчивый), завышенного самомнения (самодовольный, высокомерный, капризный и др.). Именно внутренняя структура данной категории и аналогия с традиционно ведущим оценочным личностным фактором «моральность» в восприятии знакомых людей [4; 5 и др.], позволяет обозначать обсуждаемую категорию как «аморальность».

Выделение категории «аморальность» как наиболее значимого средства познания различных типов учащихся (даже стереотипно наиболее личностно привлекательных для учителей отличников) является выражением особой педагогической позиции, заключающейся в понимании ребенка как «носителя зла» [6]. Такое обесценивающее отношение к ребенку присуще средневековой европейской культуре и еще более ранним архаическим сообществам, в которых господствовало отношение к детям как к не-

полноценным, маргинальным членам общества до прохождения ими обряда инициации (Ф. Арьес, 1999; А.Я. Гуревич, 1984; И.С. Кон, 1988, В.Т. Кудрявцев, 1998). Согласно периодизации американского психолога Л. Демоза [7] такой стиль отношений называется «оставляющим» (abandoning) и характерен для эпох раннего и среднего средневековья (IV-XIII вв. н.э.). Он основывается на убеждении, что ребенок полон зла, причем это зло Л. Демоз, согласно психоаналитической методологии, трактует как собственные проекции взрослых.

Другой личностной категорией, соотносимой с универсальной категорией «силы», выступила категория «послушание». Ведущие шкалы данного фактора отражают подчиняемость ребенка воздействиям взрослого (послушный, уважительный). С этими характеристиками внешнего контроля оказываются склеены и характеристики самоконтроля (организованный, ответственный). Но самое главное, что в сознании учителя управление ребенком соединено с характеристиками его нравственного развития (скромность, доброта, отзывчивость). Иначе говоря, учителя в отношении школьника имплицитно полагают, что «послушный» – это и есть «моральный».

Третьей инвариантной категорией, соответствующей универсальной категории «активность», является категория «коммуникабельность». В ее содержании оказались соединены: собственно коммуникативные черты (общительный, открытый, искренний), показатели нейродинамической активности (активный, энергичный) и характеристики позитивного нервно-психического состояния ребенка (веселый, жизнерадостный).

Выявленные структура и содержание когнитивной организации знаний о личности ученика в педагогическом сознании позволяют считать это знание:

- житейским по происхождению;
- устаревшим по содержанию;
- стереотипным по форме;
- простым по внутренней организации;
- антигуманистическим по ценностно-мотивационной направленности.

Для настоящего анализа важным является то, что выявленная инвариантная категориальная структура личности ребенка-школьника является специфическим продуктом профессионально-педагогической культуры, поскольку

- взрослым – не педагогам присуща иная когнитивная организация знаний о личности ученика;
- понимание педагогами своих собственных детей и других, взрослых субъектов образовательного процесса опосредовано иной, более сложной и индивидуально-вариативной категориальной сеткой.

Следует также отметить важный «технический» момент. Иная, по сравнению с личностью школьника в педагогическом сознании, организация знаний о личности школьника (у взрослых, не являющихся профессиональными педагогами) и о личности других субъектов образования (у педагогов) была получена с помощью одного и того же исследовательского инструмента – личностного семантического дифференциала. Подобные результаты показывают, что с его помощью можно выявлять различные категории как образующие сознания и тем самым снимают возможные сомнения в валидности и надежности самого метода исследования.

Выявленные особенности репрезентации личности школьника в педагогическом сознании позволяют считать их омертвевшими, превращенными структурами сознания (В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили, 1977; В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов; 1994; Е.П. Велихов, В.П. Зинченко, В.А. Лекторский, 1998 и др.).

Так, М.К. Мамардашвили в качестве одного из специфических признаков превращенной формы называет «существующее извращение содержания или такую его переработку, что оно становится неузнаваемым прямо» [8, с. 317]. В представлениях учите-

ля об ученике как раз и присутствует такое «извращение содержания» – восприятие ребёнка как носителя зла. При этом реально действующая концепция искоренения зла прямо не узнаваема, т.к. в объективации для других и в самопрезентации она прикрывается очень мощным слоем декларируемых норм и ценностей профессиональной деятельности, имеющих совершенно противоположный характер – ценностного отношения к ребёнку.

Другим признаком превращённой формы является «независимость её существования от сознания и сознательных намерений» [8, с. 319]. Полученные результаты, как уже отмечалось, демонстрируют житейский, а не научный характер знаний педагогов о личности ученика. Центральными же характеристиками житейских понятий выступают отсутствие рефлексии на источник их происхождения и отсутствие целенаправленной переработки содержания. Иначе говоря, житейские понятия и формируются и функционируют, не доходя до уровня сознания.

Ещё одним признаком превращённой формы, согласно М.К. Мамардашвили, является её стабильность, или «косность», что противодействует её изменению. Именно такая стабильность зафиксирована в инвариантных категориях, опосредующих понимание учителями различных учеников. Эта стабильность задаётся также простотой когнитивной организации знаний учителя об ученике, т.к. выделенные категории по своему строению являются однополюсными конструкциями, что говорит об устойчивости и трудноизменяемости их внутренней организации.

Таким образом, наличие существенных признаков превращённой формы – извращённость содержания, независимость от сознания, стабильность – позволяют утверждать, что выявленные формы категоризации учителем личности ученика, распространённые в профессиональном педагогическом сознании, являются именно иллюзорно-превращёнными, или фантомными формами сознания.

Основной функцией категорий обыденного сознания, так же как и категорий научных, выступает функция осознания субъектом мира и организации своей жизнедеятельности в этом мире. В контексте настоящего исследования: сложившиеся в индивидуальном опыте личностные категории являются основой для понимания учителем ученика и организации педагогического взаимодействия, т.е. несмотря на свою неадекватность, они выступают в роли регулятора межличностных отношений. Данные психологических исследований, проведенных на основе различных методологий, показывают, что педагоги действительно недостаточно знают своих учеников и используют неэффективные стратегии воздействия. Особый интерес представляет исследование, проведенное сотрудниками социологической лаборатории НИО Министерства образования Республики Беларусь под руководством профессора А.В. Левко в 2002 году. Его результаты показывают, что в глазах белорусских учащихся учитель сегодня выступает как один из основных стигматизаторов, т.е. наклеиватель ярлыков на своих воспитанников, а потому он имеет непосредственное отношение к отклоняющемуся поведению школьников, т.е. сам провоцирует подобное поведение [9]. Эти данные свидетельствуют, во-первых, о действенности «концепции зла в ребенке», во-вторых, о том, что ученики довольно хорошо осознают мало рефлекслируемую самими педагогами негативную установку на их восприятие и понимание.

С позиции когнитивной организации сознания возникает следующий вопрос: насколько содержание педагогического сознания в области знаний о личности ученика интериоризуется самими учащимися, несмотря на наличие с их стороны определенного сопротивления. Теоретически можно предположить, что в силу, с одной стороны, своей фантомности и устойчивости, с другой стороны, в силу открытости детского сознания, данная категориальная модель почти в неизменном виде транслируется школьникам.

Организация исследования

В исследовании принимало участие 100 человек: 50 первокурсников, обучающихся на педагогических специальностях (филологи, биологи, историки и др.) и сознательно выражающих желание стать в будущем учителями и 50 начинающих учителей со стажем до 3 лет работы в школе.

В качестве основного инструмента исследования выступал уже использованный автором вариант личностного семантического дифференциала, в котором экспериментальным материалом выступали 36 шкал-характеристик. Инструкция, как и сама методика, была полностью аналогичной той, которая предъявлялась ранее учителям. В ней специально оговаривался свободный выбор учеников для оценивания, а именно, респондентам предлагалось самостоятельно выбрать конкретных, наиболее на их взгляд, знакомых одноклассников (для студентов) и школьников (для работающих учителей) с различными уровнями успеваемости.

Обработка данных проводилась отдельно для двух групп респондентов. Полученные в итоге факторизации данные рассматриваются как операциональный аналог когнитивной организации сознания по трем следующим параметрам [4; 5]. Во-первых, это количество выделенных независимых факторов, которые отражают когнитивную сложность сознания в определенной содержательной области. В настоящем исследовании факторы отражают категории, образующие модель личности. Во-вторых, содержание фактора, которое производно от знаний субъектом некоторой сферы действительности (в данном случае знаний педагогов о личности школьника). В-третьих, вклад фактора в общую дисперсию, которая с психологической точки зрения рассматривается как перцептуальная сила признака или субъективная значимость данной категории для испытуемых. Таким образом, получаемые в итоге математической обработки факторы выступают аналогом категорий (или обобщенной системы значений) как образующих сознания.

Результаты исследования и их обсуждение

Для удобства анализа результаты реконструкции категориальной организации личности школьника отражены в таблице. Чтобы по возможности избежать субъективизма в интерпретации выделенных факторов-категорий их названия соотносятся с имплицитной концепцией личности (ИКЛ) носителя русского языка А.Г. Шмелева [10]. В таблице рядом с названием категории указана ее субъективная значимость для респондентов (% общей дисперсии) и приведена нагрузка образующих категорию шкал (только тех дескрипторов, чей вес превышает 1% уровень статистической достоверности, а именно $r = 0,43$).

Таблица – Категориальная организация знаний о личности ученика в сознании будущих и начинающих педагогов

Ф	Первокурсники		Начинающие педагоги	
1	«Интеллектуальное послушание» (29%)		«Интеллектуальная самоорганизация» (37%)	
	умный	0,897	ответственный	0,851
	любопытный	0,880	умный	0,844
	внимательный	0,856	организованный	0,839
	ответственный	0,830	внимательный	0,817
	организованный	0,797	любопытный	0,803
	аккуратный	0,770	аккуратный	0,781
	послушный	0,748	разносторонний	0,746
	уважительный	0,683	трудолюбивый	0,607
	трудолюбивый	0,675		
	разносторонний	0,657		

Продолжение таблицы

2	«Аморальность» (20%)		«Аморальность» (14%)	
	лицемерный	0,835	лицемерный	0,773
	жадный	0,810	жадный	0,756
	хитрый	0,800	капризный	0,747
	капризный	0,769	хитрый	0,743
	самодовольный	0,768	завистливый	0,731
	лживый	0,755	лживый	0,641
	агрессивный	0,748	грубый	0,622
	лживый	0,732		
	вспыльчивый	0,719		
	грубый	0,700		
	завистливый	0,671		
	упрямый	0,644		
	обидчивый	0,606		
ябеда	0,528			
3	«Коммуникабельность» (9%)		«Коммуникабельность» (9%)	
	общительный	0,777	общительный	0,868
	энергичный	0,742	веселый	0,826
	жизнерадостный	0,703	жизнерадостный	0,740
	открытый	0,622	энергичный	0,632
	активный	0,621	открытый	0,614
4	—		«Послушание» (5%)	
			отзывчивый	0,800
			искренний	0,755
			добрый	0,720
			уважительный	0,503
		послушный	0,489	

Сравнение категориальной сетки сознания в области понимания личности ученика у разных групп респондентов показывает, что начинающим учителям присуща большая когнитивная сложность (четыре категории), чем вчерашним школьникам (три категории). Однако по своему содержанию категории фактически совпадают. Первая категория, обозначенная как «Интеллектуальное послушание» (студенты) и «Интеллектуальный самоконтроль» (педагоги) представляет собой соединение нескольких категорий ИТЛ носителя русского языка, а именно: «Интеллектуальное развитие», «Рациональный самоконтроль». В сознании студентов с указанными категориями оказывается склеенными качества подчиняемости ребенка взрослому, которые у педагогов выделились в независимую самостоятельную категорию «Послушание», самую слабую по своей субъективной значимости. Две другие категории – «Аморальность» и «Коммуникабельность» фактически идентичны в разных группах респондентов.

Сравнительный анализ выделенной у вчерашних школьников и вчерашних студентов педагогических специальностей категориальной сетки сознания с личностными категориями, опосредующими понимание педагогами личности школьника, позволяет говорить о следующем.

Присущая первокурсниками когнитивная организация знаний о личности школьника более подобна профессионально педагогической. Отличие заключается только в наличии тенденции к снижению негативной оценочной установки. Однако это изменение не является значимым, поскольку между валентностью двух первых категорий не имеется статистически достоверных различий: $\varphi = 1,05$ при критическом $\varphi = 1,64$ для $p \leq 0,05$.

Согласно имеющимся в литературе данным (например, С.В. Кондратьева, 1980; Н.В. Кузьмина, 1990 и др.) выбор юными людьми педагогической профессии в основном обусловлен примером конкретного учителя. Вероятно, именно это отношение к учителю как к любимому и обеспечивает большую открытость сознания ребенка, как бы возвращает его на более ранние ступени развития. Эту открытость можно сопоставить с «пра-мы» сознанием в терминологии Л.С. Выготского, при котором ребенок не может отделить содержание своего сознания от сознания взрослого.

Начинающие учителя по сравнению с более опытными, действительно более позитивно воспринимают ребенка, так как различия между ведущими двумя категориями по субъективной значимости статистически достоверны. $\varphi = 2,7$ при критическом $\varphi = 2,31$ для $p \leq 0,01$.

Заключение

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что обыденные представления учителей о ребенке-школьнике как «носителе зла» интериоризируются детьми и становятся их собственными представлениями.

Обучение в вузе приводит к следующим изменениям в исходной когнитивной модели личности школьника:

во-первых, она становится более когнитивно сложной (однако необходимо отметить, что не существенно, что является дополнительным свидетельством проблемы содержания психологической подготовки будущих учителей);

во-вторых, она становится более гуманистически направленной, поскольку в понимании школьника происходит переориентация с понимания его как потенциального «носителя зла» на обладателя интеллектуальных ресурсов и возможностей самоуправления.

Результаты проведенного исследования показывают, что субъект не всегда является активным исследователем, самостоятельно выстраивающим некие когнитивные конструкции, что противоречит одному из положений психологии конструктивизма. Узкий «диапазон пригодности» при устойчивости фантомных форм сознания, делает актуальными исследования в области изучения не только эффектов трансляции содержания этих форм, но, главное, поиска механизмов их трансформации или «оживления».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Реан, А.А. Психология познания педагогом личности учащихся / А.А. Реан. – М. : Высшая школа, 1990. – 80 с.
2. Медведская, Е.И. Семантическое пространство личности учеников с разными уровнями успеваемости у педагогов средней школы / Е.И. Медведская // Психологический журнал. – 2007. – № 2 (14). – С. 48–56.
3. Медведская, Е.И. Семантическое пространство личности школьников с разными уровнями успеваемости в сознании педагога / Е.И. Медведская // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 47–56.
4. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.

5. Шмелев, А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности // А.Г. Шмелев. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 158 с.
6. Каган, В.Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 14–21.
7. Демоз, Л. Психоистория / Л. Демоз ; пер. с англ. – Ростов-н/Д : Феникс, 2000. – 242 с.
8. Мамардашвили, М.К. Превращённые формы. О необходимости иррациональных выражений / М.К. Мамардашвили // Как я понимаю философию... – М. : Прогресс, 1990. – С. 315–328.
9. Зинченко, В.П. Проблема объективного метода в психологии / В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1977. – № 7. – С. 109–125.
10. Липай, Т.П. О проявлении стигматизации в процессе образования / Т.П. Липай // Социологические исследования. – 2004. – № 10. – С. 140–141.
11. Шмелев, А.Г. Репрезентативность личностных черт в сознании носителя русского языка / А.Г. Шмелев, В.И. Похилько, А.Ю. Козловская-Тельнова // Психологический журнал. – 1991. – Т.12. – № 2. – С. 27–41.

Medvedskaya E.I. Features of the organisation of knowledge of the person of the pupil in consciousness of the future and beginning teachers

In article results of the comparative analysis of features of the organisation of knowledge of the person of the pupil in professional pedagogical consciousness and in consciousness of graduates of schools and high schools are presented. It is proved, that schoolboys acquire that specific maintenance of model of the person with which teachers in the organisation of the activity operate. It is revealed, that during high school preparation there are following basic changes in initial model: a humanisation of an orientation and maintenance complication.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 8.02.2011

УДК 159.9.019

И.А. Громова**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ
ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ СЕМЬИ**

Статья посвящена специфике системного подхода как методологической основы при изучении семьи. Выделены основные характеристики и свойства системы как объекта научного исследования. Рассмотрены различные аспекты семьи как социальной системы.

Постановка проблемы

В последнее время во всем мире наблюдается повышение интереса к семейной психологии: проводятся конференции, семинары, практикумы; растет количество заказов от социальных институтов, обращений населения к психологу с семейными проблемами. Развитие семейной психологии и возросший к ней интерес был вызван кризисом, переживаемым современной семьей. Признаками того, что современная семья нестабильна, а потому не справляется со своими специфическими функциями, являются: хроническое (в последние десятилетия) снижение рождаемости, рост внебрачной рождаемости и числа неполных семей, высокий уровень конфликтности и рост количества разводов, увеличение числа жестокого обращения с детьми не только со стороны отцов, но и матерей, сексуальное и психологическое насилие в семье, привлечение детей и подростков к пьянству и наркотикам, распространение альтернативных форм брака и семьи, проституция и т.д.

В связи с вышеобозначенными тенденциями у специалистов отмечается высокий интерес к проблеме оказания психологической помощи семье, находящейся в кризисном состоянии. Психологическая помощь семье выступает как относительно новая сфера деятельности практического психолога, которой присуща своя специфика, что обусловлено особенностями объекта психотерапевтического воздействия и, прежде всего, тем, что семья является системой.

Однако на сегодняшний день ощущается недостаток работ отечественных специалистов, в которых были бы систематизированы знания и опыт, накопленные в области работы с семьей. Анализ научной литературы свидетельствует, что семейная психология и психотерапия представляют собой сочетание теоретических и практических подходов с достаточно широким спектром применения. Одной из наиболее сложных проблем является наличие большого количества моделей функционирования семейной системы, каждая из которых базируется на собственных теоретических концептах [1]. Рассмотрим некоторые из них.

Структурная модель предполагает, что понимание поведения членов семьи и их интеракций является неполным без некоторой оценки семейной организации в целом, в которую неотъемлемым образом входят эти интеракции. Представители данного направления уделяют пристальное внимание взаимодействиям и иным проявлениям активности членов семьи, что позволяет понять организацию, или структуру семьи. Стратегическая модель рассматривает проблему семьи в социальном контексте, цель состоит в том, чтобы разработать стратегию, подходящую для данного контекста. Стратегическое направление уделяет преимущественное внимание четырем элементам: 1) симптомам; 2) метафорам; 3) иерархии; 4) власти. Бихевиористская концепция берет начало от теории социального научения, в которой оперантное обусловливание сочетается с демонстрацией приемлемых социальных моделей поведения [2]. Эти

направления могут рассматриваться как своеобразные отправные точки изучения функционирования семьи.

Вышеназванные модели, несмотря на ряд достоинств в своих подходах к семье, имеют ряд недостатков. При рассмотрении семейного взаимодействия в данных моделях внимание акцентируется на отдельных элементах, таких как структура семьи, симптом, власть, приемлемая модель поведения, тогда, как целостная картина семейного функционирования, взаимовлияния составляющих ее элементов, остается за рамками данных подходов.

Исследование семейного организма или системы с целью получения новых сведений о функционировании отдельных людей известно как системный подход.

Системный подход

Системный подход – направление методологии специально-научного познания и социальной практики, одна из основных задач которого заключается в разработке и применении методов исследования сложноорганизованных и развивающихся объектов – систем. Системный подход способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках и выработке эффективной стратегии их изучения. Методология и специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину [3].

Существует несколько разновидностей системного подхода: комплексный, структурный, целостный.

Комплексный подход предлагает наличие совокупности компонентов объекта или применяемых методов исследования. При этом не принимаются во внимание ни отношения между объектами, ни полнота их состава, ни отношения компонентов в целом.

Структурный подход предлагает изучение состава (подсистем) и структур объекта. При таком подходе еще нет соотнесения подсистем (частей) и системы (целого). Как правило, не рассматривается динамика структур.

При *целостном подходе* изучаются отношения не только между частями объекта, но и между частями и целым. Декомпозиция целого на части единственна. Целостный подход предлагает изучение состава (подсистем) и структур объекта не только в статике, но и в динамике, т.е. он предлагает изучение поведения и эволюции систем.

В исследованиях по истории системного подхода его зарождение хронологически относится к 30-м годам XX века и связано с работами Л. Берталанфи. В.Н. Садовский выделяет четыре созданных независимо друг от друга основных источника современного системного мышления: «Всеобщую организационную науку» А.А. Богданова (1913–1917 гг.); общую теорию систем Людвиг фон Берталанфи (1937 г.); кибернетику Норберта Винера (1948 г.); праксеологию Тадеуша Котарбиньского (30–40 гг. XX века), отмечая, что историческая последовательность научных событий часто не совпадает с последовательностью их влияния на научное сообщество [4]. Возникновение системного подхода связано не столько с более полным и глубоким отражением природы целостного объекта, сколько с выработкой специальной исследовательской программы, обеспечивающей его системное рассмотрение.

Исследование генезиса системного подхода в советской психологии было «естественно связано с поиском ответа на вопросы о взаимосвязях двух линий его развития: как общенаучного и как конкретно-научного, с изучением не только вопроса о вкладе данного подхода в развитие психологической науки и практики, но и о вкладе психологии в развитие и разработку его методологии» [5]. Идеи системного подхода нашли отражение в ряде психологических концепций. Достаточно полно изучены исторические предпосылки и философские основания системного подхода в работах Б.Г. Ананьева,

сформулировавшего представления о системной организации психических процессов и функций человека; В.П. Кузьмина, предложившего философско-методологическую разработку принципа системности, П.К. Анохина, разработавшего теорию функциональной системы. Б.Ф. Ломову удалось объединить системные представления и разработки из различных областей психологии, а сам принцип системности предложить в качестве основного инструмента психологического познания [6].

Использование принципов системного подхода в современной психологии имеет ряд особенностей. С одной стороны, психология представляет собой отрасль науки, которая является наиболее адекватной для применения системных идей, так как не существует более системного объекта, чем психика. С другой стороны, до последнего времени системный подход в собственном смысле слова не нашел широкого распространения в рамках этой дисциплины [7].

Позитивная роль системного подхода может быть сведена к следующим основным моментам. Во-первых, использование понятий и принципов системного подхода позволяет более полно рассмотреть аспекты изучаемого феномена по сравнению с теми, которые фиксировались ранее. Во-вторых, системный подход содержит в себе новую, по сравнению с предшествующими, модель объяснения, в основе которой лежит понимание объекта как целого и выявление его взаимосвязей с другими объектами. В-третьих, из важного для системного подхода тезиса о многообразии типов связей объекта следует, что анализ сложного объекта может быть осуществлен при помощи выделения различных структурных единиц. При этом критерием обоснованного выбора наиболее адекватного разделения изучаемого объекта может служить то, насколько в результате удастся построить операциональную «единицу» анализа, позволяющую фиксировать целостные свойства объекта, его структуру и динамику [3].

Становление системного подхода к анализу функционирования семьи связано с развитием теории коммуникаций и применением теории систем к объяснению проблем человеческого поведения. Применительно к семье суть системного подхода можно сформулировать следующим образом: семья – нечто большее, чем просто группа людей, и поэтому при рассмотрении ее функционирования следует фокусироваться не на отдельных индивидах, а на интеракциях между ними. Внимание также акцентируется на эволюции семейной системы, ее способности к самоизменению. Системное направление в настоящее время считается одним из наиболее широко представленных, перспективных, экономически целесообразных и терапевтически эффективных направлений семейной психологии и терапии.

Понятие о системе

Системой называется совокупность элементов любой природы, между которыми существуют определенные отношения. Множество элементов, из которых образована система, называется ее составом. Множество можно разбивать на подмножества и на элементы, соответственно различают макросостав и микросостав. Структурой системы называется постоянная часть отношений, характерных для ее компонентов. Отношения определяют ограничения на сочетания элементов различных множеств или одного и того же множества. Объектам множества могут быть свойственны отношения различных видов, следовательно, в одной системе может быть несколько структур. Целостный подход применим к таким системам, которым свойственна высокая степень функциональной независимости [8].

Любая система существует в некоторой среде, поэтому ее можно рассматривать как включенную в большую систему. Соответствие между средой и системой называется функцией системы. Система может выполнять одну или несколько функций. По-

стоянные суммарные характеристики состава и отношений между компонентами системы называются ее свойствами [8].

По мнению И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина, существуют глубокие содержательные различия между различными типами систем. Поэтому для современного этапа развития данного направления неэффективно эксплицировать содержания понятия «система», основанное на попытках выделения его общих характеристик. Более перспективным, по их мнению, является содержательное рассмотрение многообразия значений этого понятия [4].

Большое разнообразие дефиниций при описании концепта «система» обусловлено потребностью современной науки более точно отразить ее сущность. Общепринятым описанием системы является представление совокупности множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство. Приведем некоторые определения. В.Н. Садовский пишет, что в самом широком смысле системой принято называть любое достаточно большое образование, состоящее из множества взаимосвязанных элементов, которые как единое целое взаимодействуют с внешней средой [9]. Согласно В.В. Смирнову, система – это совокупность элементов, организованных таким образом, что изменение, исключение или введение нового элемента закономерно отражается на остальных элементах [10]. В.Н. Топоров считает, что системой будет являться любой объект, в котором имеет место какое-то отношение, удовлетворяющее некоторым заранее определенным свойствам [11].

Обобщая вышеизложенные определения, можно выделить основные свойства системы [12]:

- система – это совокупность элементов. При определенных условиях отдельные элементы также могут рассматриваться как системы, т.е. имеет место иерархичность;
- наличие между элементами и (или) их свойствами существенных связей, превосходящих по силе связи этих элементов с элементами, не входящими в данную систему. Указанное свойство отличает систему и выделяет из окружающей среды в виде целостного объекта;
- наличие определенной организации, управления;
- существование интегративных свойств, присущих системе в целом, но не свойственных ни одному из ее элементов в отдельности. Их наличие показывает, что свойства системы зависят от свойств элементов, но не определяются ими полностью.

Следовательно, понятие «система» характеризуется наличием множества элементов, связей между ними, а также целостным характером процесса объединения этих элементов.

В качестве систем могут рассматриваться реальные физические, биологические и социальные объекты: молекулы, организмы, сообщества людей. Все их компоненты имеют структурное и функциональное единство, находятся в непосредственном взаимодействии. Как целостные образования изучаются группы, коллективы, системы индивидов [8].

Анализ исследований по системной проблематике позволяет синтезировать характеристики социальных систем как специфических объектов системного исследования [5]: многообразные и динамичные отношения социального явления с детерминирующими его общественными макросистемами; неразрывное единство объективного и субъективного; сложная внутренняя структура, в которой причинно-следственная связь является лишь одним из видов взаимозависимостей; способность реагировать на процесс познания, прогнозирования и проектирования системы; вероятностность; самоор-

ганизация; самоуправление; рефлексия; целенаправленность; уникальность; разнообразие и др.

Более детально специфику системного исследования социального объекта попытался раскрыть В.Г. Афанасьев, предложив схему, соотносимую с общим алгоритмом системного подхода [13]. Он считал, что внутренние свойства социальной системы характеризуются спецификой системно-компонентного, системно-структурного, системно-функционального и системно-интегративного подходов.

Системно-компонентный аспект социальной системы характеризуется элементами вещного, процессуального, идейного и человеческого порядков. Причем основным компонентом всегда выступает человек, а остальные компоненты рассматриваются с точки зрения преломления их в человеческой деятельности и сознании.

Анализируя системно-структурный аспект, необходимо, по мнению В.Г. Афанасьева, обращать внимание на то, что структура выступает как отдельная внутренняя организация общества и определяется отношениями людей.

Рассмотрение системно-функционального аспекта социальной системы позволяет установить формы и способы проявления активности самой системы и ее элементов; формы поведения, способствующие сохранению компонентов и системы; способы взаимосвязей элементов в целом.

Системно-интегративный аспект исследования социальной системы позволяет решать вопрос о факторах системности, о тех механизмах, которые обеспечивают сохранение качественной специфики систем, их функционирования и развития. При этом одним из важнейших системных факторов социального объекта является самоуправляемость, то есть наличие в самой системе механизмов и факторов управления, обеспечивающих целостность системы, ее функционирование, совершенствование и развитие [14].

Семья как система

Семья является таким видом социальной системы, изучение которой невозможно без знания и учета законов функционирования систем. Семейная система обладает определенной структурой, свойствами и характеризуется следующими признаками [1]:

- Взаимозависимость: взаимовлияние отдельных элементов и взаимная обусловленность частей и процессов системы;
- Холизм: отдельные элементы системы, объединяясь в целое, приобретают новые свойства, отличные от изначальных индивидуальных характеристик, что позволяет рассматривать систему в виде эффективной структуры из составляющих её компонентов;
- Структурная организация, основными параметрами которой являются: иерархичность, или соподчиненность элементов структуры; наличие границ, описывающих внутрисемейные отношения и отношения семьи и окружающей среды; сплоченность; ролевая структура семьи;
- Специфичность внутрисистемных процессов (циркулярные, спиралевидные, прерывистые, непрерывные);
- Динамичность, или способность развиваться;
- Способность к самоорганизации: наличие внутрисемейных сил, позволяющих семье оставаться целостной, сбалансированной системой и не разрушаться;
- Диалектика гомеостаза и развития.

Сложность анализа семьи как системы заключается в необходимости учитывать тот факт, что любая система является частью других, более крупных систем и находится с ними в непосредственном взаимодействии и взаимовлиянии. Для полноты представлений о ее жизнедеятельности с целью определения наиболее адекватной стратегии психологической помощи, необходимо учитывать различные уровни функционирования

ния семейной системы. Выделяют следующие уровни функционирования: индивидуальный, микросистемный, макросистемный и мегасистемный, учет которых позволяет обеспечить множественность перспектив при работе с семьей [15].

Все параметры семейной системы находятся во взаимосвязи и взаимовлиянии. Изменение одного из них влечет за собой те или иные изменения других. Семейная система имеет определенные структурные, динамические и исторические (генетические) характеристики. Основными структурными параметрами семьи являются – подсистема (холон) (супружеская, родительская, сиблинговая, индивидуальная), границы (внутренние, внешние), иерархия, сплоченность, гибкость и ролевая структура семьи. К динамическим характеристикам семьи относятся – паттерны взаимодействия, циркулирование информации, стиль эмоциональной коммуникации, метакоммуникация. Для анализа исторических процессов семейной системы используются такие понятия как – семейный миф, семейная история, жизненный цикл развития семьи. Учитывая вышеперечисленные характеристики, изучение семейной системы позволяет выявлять нарушения в структуре семьи, дисфункциональные паттерны взаимодействия и кризисные периоды жизненного цикла семьи.

Работе с семьей присуща своя специфика, что обусловлено особенностями семьи как объекта психотерапевтического воздействия – прежде всего закрытостью, защищающей от внешних вторжений. Изучая семейное функционирование, необходимо учитывать влияние социокультурного фактора. В стабильных внешних условиях наиболее актуальными являются задачи описания состояния семейной системы и прогнозирования ее дальнейшего развития. В ситуации внешних изменений происходит нарушение установившихся закономерностей в состоянии системы. И поскольку этой ситуации присуща высокая степень неопределенности, актуализируются проблемы выбора стратегических ориентиров и способности их удерживать в ходе анализа изучаемых системных феноменов.

Таким образом, системный подход является перспективным в исследовании и психотерапии семьи. Семейную систему следует рассматривать как многоуровневую конструкцию из взаимодействующих элементов, объединенных в подсистемы нескольких уровней. Применение системного подхода дает возможность учитывать взаимосвязи, изучать отдельные структурные элементы, роли каждого из них в общем процессе функционирования системы и определять силу воздействия системы в целом на ее отдельные элементы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Олифинович, Н.И. Теоретико-методологические основания семейной психологии и психотерапии / Н.И. Олифинович // *Возрастная и педагогическая психология: сб. науч. тр. Вып. 7* / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. Н.Т. Ерчак [и др.] ; отв. ред. О.В. Белановская. – Минск : БГПУ, 2007. – С. 81–88
2. Браун, Дж., Кристенсен, Д. Теория и практика семейной психотерапии / Дж. Браун. – СПб. : Издательство «Питер», 2001. – 352 с.
3. Крылов, В.Ю. Кибернетические модели и психология / В.Ю. Крылов, Ю.И. Морозов / Отв. ред. Ю.М. Забродин. – М. : Наука, 1984. – 175 с.
4. Блауберг, И.В. Системный подход в современной науке/ И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // *Проблемы методологии системного исследования* – М. : Мысль, 1970. – 455 с.
5. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.

6. Барабанщиков, В.А. Методологические и теоретические проблемы психологии. С.Л. Рубинштейн и Б.Ф. Ломов : преемственность научных традиций (1) / В.А. Барабанщиков // Психологический журнал. – 2000. - № 3. С. 5–9
7. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
8. Кузнецова, А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: Монография / А.Г. Кузнецова. – Хабаровск : Изд-во ХК И ППК ПК, 2001. – 152 с.
9. Садовский, В.Н. Смена парадигм системного мышления / Садовский В.Н. // Системные исследования. Ежегодник. 1992–1994. – М.: Эдиториал УРСС, 1996. – С.64–78
10. Смирнов, В.В. Теоретические аспекты реализации системного подхода в концепции и парадигме эффективного развития региона / В.В. Смирнов // Аудит и финансовый анализ. – 2008. – № 1. – С. 437–451
11. Топоров, В.Н. Из области теоретической топониматики / В.Н. Топоров // Вопросы языкознания. – 1962. – № 6. – С. 9–10
12. Уемов, А.И. Системный подход и общая теория систем. / А.И. Уемов. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
13. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
14. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М.: Издательство «Наука», 1978. – 379 с.
15. Олифирович, Н.И.[и др.] Психология семейных кризисов / Олифирович, Н.И. – СПб. : Речь, 2008. – 360 с.

Hromova I.A. The system approach as the methodological basis for family research

This article is devoted to specificity of the system approach as methodological direction at research family. The basic characteristics and properties of system as object of scientific research are allocated. Various aspects of family as social system are considered.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 8.02.2011

УДК 159.923

Н.И. Олифирович, О.Ю. Ермолович

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Статья посвящена анализу представлений будущих врачей о психологической помощи. Обоснована необходимость психологических знаний для продуктивного сотрудничества врача и пациента. Описано отношение студентов-медиков к психологической помощи, представления о клиентах психолога и о собственной готовности будущих врачей обращаться к психологу.

XIX век характеризуется возрастанием нагрузок на психику человека. Информационный бум, уменьшение количества личных и увеличение количества формальных контактов, снижение уровня социальной поддержки и другие особенности современной жизни приводят к эмоциональному напряжению, которое становится одним из факторов развития различных заболеваний. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), за XX в. средний показатель распространенности нервно-психических заболеваний в расчете на 1 000 человек населения вырос более чем в 4 раза. Увеличивается не только число больных людей, но и темпы роста этих расстройств. Если раньше регистрировалось от 5 до 10 больных на 1 000 человек, то в последние десятилетия эти цифры в России, Беларуси и Украине достигли 29–33 [1].

Возрастающее значение психических факторов в возникновении и течении различных соматических болезней приводит к тому, что не менее 30% (а по некоторым данным – не менее 50%) обращающихся с соматическими жалобами в поликлиники и стационары, – по существу, практически здоровые люди, нуждающиеся лишь в определенной психологической помощи [2].

Именно поэтому вклад психологии в улучшение здоровья населения и в совершенствование медицинской помощи получает в последние годы все большее признание. Этому способствует понимание того, что внедрение психологических разработок в медицинскую практику дает хороший эффект применительно к профилактике и лечению заболеваний, а также распространению здорового образа жизни. Однако два-три десятилетия назад все обстояло совершенно иначе: большинство медиков игнорировали либо недооценивали роль психологического компонента в помощи пациентам. Можно отметить, что причиной такого отношения являлся быстрый прогресс медицинских технологий, который привел к созданию новых диагностических методик и фармакологических средств, в результате чего врачи стали все больше полагаться на «волшебную таблетку» и все меньше осознавать ценность психологии и психотерапии в борьбе с заболеваниями.

Таким образом, не вызывает сомнения, что состояние здоровья современного человека все больше определяется психологическими факторами. Это значит, что лечение многих заболеваний, стабилизация аутодеструктивных форм поведения невозможны без учета социально-психологических факторов. Болезнь может приводить к вторичной выгоде (о чем писал еще З. Фрейд), поддерживаться личностными характеристиками или трансгенерационными (межпоколенными) связями, базироваться на вытесненных или проигнорированных травматических переживаниях и др. Учет психологических факторов требует умения врача видеть психологические причины соматических заболеваний, строить доверительные отношения с пациентом, и в случае необходимости обращаться к психологу или перенаправлять к нему больного. В этой связи Эдинбургская декларация Всемирной федерации по медицинскому образованию уста-

новила, что каждый пациент должен иметь возможность встретить в лице врача человека, подготовленного в качестве внимательного слушателя, тщательного наблюдателя, эффективного клинициста, а также человека, обладающего высокой восприимчивостью в сфере общения.

Исходя из этого, в последние годы широкое признание получила точка зрения, согласно которой в программу обучения врачей необходимо включать психологический блок. Расширенное внедрение курсов психологии в практику подготовки врачей всех уровней представляется чрезвычайно актуальной проблемой, поскольку психологическая компетентность врача, лежащая в основе установления терапевтического альянса с пациентом и коррелирующая с психологическим эффектом лечения позволит:

- лучше распознавать и правильно реагировать на вербальные и невербальные сигналы пациента и извлекать из них важную относящуюся к нему информацию;
- более эффективно проводить диагностику, так как она зависит не только от установления симптомов болезни, но также и от способности врача выявлять те соматические симптомы, причины которых могут иметь психологическую природу, что требует иных способов лечения;
- строить эффективный альянс «врач – пациент».

Таким образом, изучение психологии позволит врачам повысить свою компетентность, а пациентам даст возможность лечиться у специалистов более высокого профессионального уровня. Однако на сегодняшний день эта проблема не находит своего разрешения, в связи с чем врачи лечат органы, а не больных, с недоверием относятся к психологам и неохотно усваивают психологические знания. Поэтому нами было проведено исследование, позволившее выяснить ряд аспектов относительно отношения к психологии у будущих врачей.

Целью данного исследования было изучение представлений о психологической помощи студентами медицинских университетов разных специальностей. Для получения первичных данных была использована разработанная нами анкета по изучению отношения студенческой молодежи к психологической помощи.

Всего в исследовании приняли участие 180 респондентов в возрасте от 20 до 32 лет. Выборка состояла из 94 девушек и 86 юношей, студентов Белорусского государственного медицинского университета (БГМУ) и Витебской государственной академии ветеринарной медицины (ВГАВМ). Испытуемыми были студенты следующих факультетов БГМУ: военно-медицинский – ВМФ (30 человек), стоматологический – СФ (30 человек), медико-профилактический – МПФ (30 человек), лечебный – ЛФ (30 человек) и педиатрический – ПФ (30 человек). Также в исследовании приняли студенты факультета ветеринарной медицины ВГАВМ – ФВМ (30 человек).

Исследование состояло из трех этапов: диагностического, статистического и описательного. Диагностический этап был направлен на проведение диагностики. Статистический этап включал в себя статистический анализ полученных результатов. Описательный этап включал в себя количественно-качественный анализ психологическую интерпретацию полученных статистических данных, обобщение результатов проведенного исследования.

Для изучения представлений студентов о психологической помощи была разработана и использована авторская анкета, состоящая из ряда вопросов, касающихся представлений будущих врачей о психологической помощи и отношения к ней.

Прежде всего у студентов выясняли, знают ли они, что собой представляет психологическая помощь. В таблице 1 представлены полученные результаты.

Таблица 1 – Представления студентов о психологической помощи (количество человек в % по каждому факультету)

Факультет	Вариант ответа (количество студентов в %)				
	Да	Скорее да, чем нет	Затрудняюсь ответить	Скорее нет, чем да	Нет
ВМФ	46,6	46,6	3,3	3,3	0,0
МПФ	30,0	63,3	3,3	3,3	0,0
ФВМ	63,3	26,6	6,6	3,3	0,0
ПФ	56,6	26,6	6,6	6,6	3,3
ЛФ	53,3	43,3	0,0	0,0	3,3
СФ	26,6	60,0	10,0	0,0	3,3

Не выявлено статистически значимых различий в ответах студентов разных факультетов на первый вопрос ($\chi^2 = 25,56$; $df = 20$; $p = 0,18$). Подавляющее большинство студентов выбирает ответы А и Б, которые свидетельствуют о том, что они знают, что собой представляет психологическая помощь. Таким образом, большинство студентов-медиков (90,5%) имеют представление о психологической помощи.

Далее студентам задавался вопрос: «Кто, на Ваш взгляд, нуждается в психологической помощи?». Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2.2 – Представления студентов разных факультетов о тех, кто нуждается в психологической помощи (количество человек в % по каждому факультету)

Факультет	Вариант ответа (количество студентов в %)		
	Психически больные люди (вариант А)	Люди, оказавшиеся в тяжёлой жизненной ситуации (вариант Б)	Каждый человек (вариант В)
ВМФ	10,0	66,7	23,3
МПФ	6,7	50,0	43,3
ФВМ	0,0	34,4	65,6
ПФ	20,0	33,3	46,7
ЛФ	0,0	40,0	60,0
СФ	0,0	48,2	51,8

Полученные данные показали, что между студентами разных факультетов существуют различия в представлении о том, кто нуждается в психологической помощи и может являться ее субъектом. Статистический анализ свидетельствует, что в распределении ответов студентов разных факультетов на данный вопрос существуют значимые различия ($\chi^2 = 27,25$; $df = 10$; $p = 0,002$). Так студенты военно-медицинского, медико-профилактического факультетов предпочтение отдают варианту Б, т.е. считают, что в психологической помощи нуждаются люди, оказавшиеся в тяжелой жизненной ситуации (66,6% ВМФ и 50% МПФ). Студенты остальных факультетов отдают предпочтение варианту В, т.е. уверены, что психологическая помощь необходима каждому человеку. Следует отметить также тот факт, что на военно-медицинском, медико-профилактическом и педиатрическом факультетах некоторые студенты выбрали ответ

А, который отражает их представления о том, что в психологической помощи нуждаются лишь психически больные люди. Выбор этого варианта ответа может быть обусловлен спецификой факультетов. Процент таких ответов в целом невелик и наиболее выражен на педиатрическом факультете (20%). Возможно, это обусловлено специализацией: педиатры в основном взаимодействуют с детьми, а диагноз психического расстройства ставят не ранее чем в юношеском возрасте. Поэтому, если ребенок нуждается в помощи, то, с точки зрения студентов педиатрического факультета, он серьезно болен. Однако этот ответ также отражает и житейские взгляды на психологическую помощь и на то, что за ней обращаются только «психи». Это свидетельствует о неразличении в сознании отдельных будущих врачей понятий «клиент психолога» и «пациент психиатра».

Следующие вопросы были направлены на изучение того, сталкивались ли сами студенты с психологическими кризисами. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты ответов студентов на вопрос «Сталкивались ли Вы с психологическими кризисами?» (количество человек в % по каждому факультету)

Факультет	Вариант ответа (количество студентов в %)				
	Да	Скорее да, чем нет	Затрудняюсь ответить	Скорее нет, чем да	Нет
ВМФ	30,0	26,6	3,3	16,6	23,3
МПФ	30,0	33,3	6,6	20,0	10,0
ФВМ	60,0	23,3	13,3	0,0	3,3
ПФ	26,6	46,6	6,6	16,6	3,3
ЛФ	56,6	23,3	6,6	10,0	3,3
СФ	23,3	23,3	20,0	20,0	13,3

Как видно из таблицы 3, наиболее часто с психологическими кризисами сталкиваются студенты лечебного факультета (56,6%) и факультета ветеринарной медицины (60%). Возможно, полученные данные отражают особенности учебной деятельности и высокую загруженность студентов данных факультетов, обуславливающую кризисный характер данного этапа студенческой жизни. Также можно отметить педиатрический факультет, на котором подавляющее большинство участников опроса отметили, что они скорее сталкиваются с кризисами, чем нет (46,6%). Остальные ответы по факультетам распределены почти равномерно. Следует отметить тот факт, что наибольшее количество студентов, которые не сталкивались с психологическими кризисами сосредоточено на военно-медицинском факультете. Это может быть обусловлено спецификой выборки и факультета, т.к. на этом факультете обучаются только мужчины и одновременно с медицинским образованием они являются военными курсантами, для которых как для будущих военных врачей очень важны такие характеристики, как мужественность, стрессоустойчивость, способность самостоятельно справляться с различными проблемами и т.п. Это не значит, что у этих студентов нет кризисов, но степень их осознания гораздо ниже. Статистический анализ также показал, что существуют значимые различия в распределении ответов студентов разных факультетов на этот вопрос ($\chi^2 = 37,30$; $df = 20$; $p = 0,01$). В целом 67,8% участвовавших в исследовании студентов выбрали 1 и 2 варианты ответа, т.е. в той или иной мере сталкивались с психологическими кризисами.

С целью более глубокого изучения ответа на данный вопрос мы его «продублировали». В таблице 4 представлены результаты осознания студентами психологических проблем в своей жизни.

Таблица 4 – Результаты ответов студентов на вопрос «Сталкивались ли Вы с психологическими проблемами?» (количество человек в % по каждому факультету)

Факультет	Вариант ответа (количество студентов в %)			
	Да, часто	Иногда	Никогда	Затрудняюсь ответить
ВМФ	3,3	70,0	23,4	3,3
МПФ	3,3	90,1	3,3	3,3
ФВМ	13,3	76,7	10,0	0,0
ПФ	6,6	76,7	16,7	0,0
ЛФ	20,0	63,3	16,7	0,0
СФ	3,3	63,4	13,3	20,0

Как видно из таблицы, подавляющее количество студентов на всех факультетах периодически сталкиваются с психологическими проблемами. Наиболее ярко этот показатель проявляется на медико-профилактическом факультете. Показатель отсутствия психологических проблем наиболее высок на военно-медицинском факультете, 23,4% студентов которого не осознают наличия в своей жизни сложностей и затруднений и утверждают, что никогда с ними не сталкивались. Статистический анализ также показал, что ответы студентов разных факультетов на этот вопрос значительно различаются ($\chi^2 = 36,19$; $df = 15$; $p = 0,001$).

При анализе ответа на следующий вопрос анкеты, который позволил узнать, как студенты обычно решают свои психологические проблемы, были получены следующие результаты:

- 53,4% студентов разбираются с проблемами самостоятельно;
- 28,4% делятся со своими близкими друзьями;
- 15,5% обращаются за помощью к другим людям (родители, близкие родственники и т.д.);
- 2,7% опрошенных обращаются за помощью к психологу.

Эти данные свидетельствуют о том, психологическая помощь не имеет широкого распространения в медицинской студенческой среде: респондентам гораздо проще решать психологические проблемы самостоятельно, нежели обратиться к специалисту.

При анализе ответов на следующий вопрос о том, обращались ли студенты когда-либо за психологической помощью к психологу, были получены следующие результаты. Подавляющее большинство респондентов – 85,6% – никогда не были у психолога, 12,7% – несколько раз посещали этого специалиста и лишь 1,7% опрошенных постоянно обращаются за помощью к психологу. Интересен тот факт, что из всех факультетов лидирующее место по обращению к психологу занимает факультет ветеринарной медицины. Следует отметить, что студенты ветеринарного факультета учатся не в БГМУ, а в ВГАВМ, что, возможно, обуславливает различие в опыте обращения за помощью из-за использования разных моделей деятельности психологической службы. Вероятно, также особую роль играет специфика содержания процесса обучения: концентрация на животных делает будущих ветеринаров более внимательными к своей личности.

В целом полученный низкий показатель обращений за психологической помощью может быть обусловлен тем, что многие студенты не доверяют психологам. Ответы, полученные при анализе вопроса о доверии будущих медиков к психологам, представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Степень доверия студентов к психологам (количество человек в % по каждому факультету)

Факультет	Вариант ответа (количество студентов в %)				
	Да, всегда	Скорее да, чем нет	Затрудняюсь ответить	Скорее нет, чем да	Нет, никогда
ВМФ	3,3	46,7	23,3	20,0	6,7
МПФ	10,0	33,3	26,7	20,0	10,0
ФВМ	10,0	73,4	13,3	3,3	0,0
ПФ	0,0	50,0	26,7	16,7	6,6
ЛФ	6,7	53,3	26,7	3,3	10,0
СФ	10,0	23,4	50,0	13,3	3,3

Таким образом, из таблицы видно, что полностью доверяют психологам лишь 6,7% выборки; скорее доверяют, чем нет – 46,6% студентов. Выявлены статистически значимые различия в распределении ответов студентов разных факультетов на этот вопрос ($\chi^2 = 32,13$; $df = 20$; $p = 0,04$). 27,8%, т.е. четвертая часть студентов, затрудняется в ответе на этот вопрос. 18,9% респондентов, т.е. практически каждый пятый, не доверяют психологам. На наш взгляд, полученные данные можно объяснить тем, что будущие медики не имеют реального опыта обращения к психологу, и его образ строится проективно, на основе фантазий, телевизионных передач, социальных мифов и т.п. С одной стороны, более половины студентов – 53,3% – доверяют психологам. Однако остальные будущие врачи вряд ли будут готовы к сотрудничеству с психологами вследствие своего недоверия и незнания специфики деятельности последнего.

Важным фактором, детерминирующим взаимодействие медиков и психологов, может служить показатель собственной готовности к обращению за психологической помощью у будущих врачей. Показатели готовности обращения студентов за психологической помощью к профессиональному психологу представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Готовность обращения студентов-медиков за психологической помощью к профессиональному психологу (количество человек в % по каждому факультету)

Факультет	Степень готовности к обращению за психологической помощью (–3 – совсем не готов ... +3 – готов)						
	–3	–2	–1	0	1	2	3
ВМФ	10,0	10,0	3,3	30,0	23,3	20,0	3,3
МПФ	13,3	6,6	6,6	10,0	36,6	23,3	3,3
ФВМ	0,0	6,6	6,6	10,0	13,3	63,3	0,0
ПФ	3,3	3,3	13,3	16,6	16,6	30,0	16,6
ЛФ	6,6	13,3	6,6	6,6	36,6	30,0	0,0
СФ	16,6	3,3	20,0	13,3	40,0	3,3	3,3

В данном вопросе студентам было предложено оценить свою готовность по шкале от -3 (нет, совершенно не готов) до 3 (да, полностью готов). Большинство ответов сосредоточены в положительной области шкалы, однако имеются различия в распределении между факультетами. Если оценивать отрицательную область шкалы, то меньше всех готовы обратиться к психологу за помощью студенты стоматологического факультета, а наиболее готовы будущие педиатры. Выявлено, что 24,9%, т.е. четвертая часть всех респондентов не готовы к обращению за помощью к психологу. Статистический анализ также показал, что существуют значимые различия в ответах студентов разных факультетов на данный вопрос ($\chi^2 = 64,09$; $df = 30$; $p = 0,0002$)

Следующий вопрос анкеты был направлен на выяснение необходимости для практикующего врача знаний в области психологии. Примечателен тот факт, что, несмотря на недоверие к психологам и низкие показатели обращения к ним, большинство будущих врачей (65%) считают, что знания психологии им необходимы. 28,3 % выбирают вариант «скорее да, чем нет». Вариант «иногда» выбрало 5% процентов респондентов, за вариант «в исключительных случаях» – 1,1%. Лишь 0,6% респондентов считают, что практикующему врачу совершенно не нужны знания в области психологии. Такие показатели, вероятнее всего, связаны с тем, что большинство студентов стремятся получать психологические знания для применения не только на практике со своими пациентами, но и в своей личной жизни. Ведь владение психологией и понимание ее основных понятий значительно облегчают как налаживание контактов с пациентами, так и взаимодействие в иных сферах жизнедеятельности (семья, профессиональное общение с коллегами и др.), где эти знания просто необходимы.

Таким образом, наблюдается расщепление между пониманием будущими врачами важности психологических знаний и низким осознанием собственных проблем, а также невысокой готовностью к обращению за психологической помощью. Учет этих фактов позволит усилить подготовку будущих врачей в области теоретической и практической психологии, что особенно актуально в связи с принятием Закона о психологической помощи [3], призванного решать социально-значимые задачи путем сотрудничества медиков и психологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психология здоровья: Учебник для ВУЗов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – 607 с.
2. Олифирович, Н.И. Консультативная психология в Беларуси: проблемы и перспективы развития/ Н.И. Олифирович, С.И. Коптева // Психол. журн. – 2008. – № 4. – С. 97–101
3. Закон Республики Беларусь «Об оказании психологической помощи». 1 июля 2010 г. № 153-З / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/webnpa/text.asp?RN=H11000153>. Дата доступа: 19.01.2011.

Olifirovich N.I., Ermolovich O.J. Representations of the future doctors about the psychological help

The article is dedicated to the analysis of representations of the future doctors about the psychological help. Necessity of psychological knowledge for productive cooperation of the doctor and the patient is proved. The relation of medical students to the psychological help, representations about clients of the psychologist and about own readiness of the future doctors to address to the psychologist is described.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 8.02.2011

УДК 159.923

Г.И. Малейчук**ОСОБЕННОСТИ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
К ОЦЕНКЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ**

Статья посвящена специфике феноменологического подхода к оценке психического здоровья. Автором осуществлено теоретическое исследование текстов зарубежных и отечественных психологов, рассматривающих в своих работах проблемы психического здоровья. Выделены критерии психического здоровья с позиции феноменологического подхода, описаны качества, характеризующие психически здорового человека.

Возникновение в нашей стране профессии «практический психолог» акцентировало внимание на человеке не как носителе симптомов, а на активном «творце» своего здоровья, что обусловило интерес и практическую необходимость уточнения термина «психическое здоровье».

Однако, несмотря на такой интерес, в отношении этого термина сохраняется неопределенная ситуация, обусловленная существованием одновременно двух подходов к пониманию проблемы психического здоровья:

- 1) понимание здоровья «от болезни» (патоцентрическая, медицинская модель здоровья);
- 2) понимание здоровья «от здоровья» (саноцентрическая, психологическая модель).

В рамках первого подхода психическое здоровье человека определяется отсутствием симптомов и синдромов заболеваний, жалоб и болей, объективных нарушений в функционировании разных систем организма. При этом внимание исследователей уделяется преимущественно описанию и изучению проявлений болезни, нездоровья в психике больных.

В рамках второго подхода понятие здоровья приобретает позитивный статус. Психическое здоровье определяется с учетом наличия индивидуальных ресурсов и возможностей человека, его способности к адаптации и развитию, самореализации и самосовершенствованию. При оценке психического здоровья при таком подходе делается акцент на изучение психики здоровых людей, изучается «внутренняя картина здоровья», способность к самоактуализации и др.

Понятие психического здоровья, определяемое в рамках медицинской и патопсихологической модели, является адекватным для определения психического здоровья в психиатрии, но не соответствуют запросам активно развивающейся в нашей стране психологической практики. Тем не менее, в настоящее время происходит постепенный, но уверенный переход от патоцентрической модели психического здоровья (ориентация на болезнь, патологию, лечение) к современной саноцентрической модели (ориентация на здоровье, оздоровление, профилактику). В публикациях последних лет по психологии всё настойчивее чувствуется призыв к амплификации понятия «психическое здоровье» в сторону психологической составляющей. Рядом авторов даже предлагается ввести понятие психологического здоровья, подчеркивая тем самым его особый статус (В.И. Слободчиков, И.В. Дубровина, А.В. Шувалов, О.В. Хухлаева и др.).

Таким образом, можно утверждать, что сегодня в психологии назрела необходимость разработки концепции психического здоровья, ориентированной на изучение его личностных детерминант, с уточнением как самого понятия «психическое здоровье», так и критериев, определяющих его содержание и качество. Для этого необходимо обращаться к феноменологическому методу исследования.

Инициатива в постановке и разработке проблемы психического здоровья с позиций феноменологического подхода принадлежит представителям гуманистической психологии. Анализ текстов отечественных [1; 2; 7] и зарубежных психологов [3; 4; 6; 10; 11], стоявших у истоков изучения проблемы психического (личностного) здоровья позволил выделить следующие его критерии:

- целостность. (С.Л. Рубинштейн);
- сознательность (С.Л. Рубинштейн);
- наличие собственной жизненной позиции (С.Л. Рубинштейн, Б.С. Братусь);
- активность, направленная на реализацию собственного внутреннего потенциала. (С.Л. Рубинштейн, Б.С. Братусь);
- духовность, свобода и ответственность (Г.С. Абрамова Э. Фромм, К. Роджерс, В. Франкл);
- тождественность самому себе, своей природе, переживание своего «Я» (А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Бьюдженталь);
- творчество (А. Маслоу, К. Роджерс)
- важность Другого (эмпатическое понимание и принятие другого человека) (К. Роджерс);
- самотворчество (возможность реально стать хозяином собственной жизни, способность развиваться, изменяться) (Дж. Бьюдженталь).

Современные феноменологически ориентированные исследователи проблемы психического здоровья сосредоточены на описании его критериев, а также качествах психологически здорового человека. Отечественные исследователи, работающие в русле феноменологического подхода в области психического здоровья подчеркивают его целостный характер, утверждая, что психическое здоровье характеризует личность в целом, ее отношение к миру, себе, собственной жизни, это «...то, что относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа» [13, с. 8].

Одним из критериев психического здоровья с позиций целостного подхода является феномен психического равновесия. Он включает гармонию взаимодействия различных сфер личности – эмоциональной, волевой, познавательной. Нарушения психического равновесия приводят к личностным деградациям, деструкциям, социальной и персональной дезадаптации. Именно критерий психического равновесия связан с целостным развитием личности, ее адаптивными возможностями и свойствами, их адекватностью реакций на внешние воздействия (Л.Д. Демина, И.А. Ральникова).

О.В. Хухлаева в качестве важного критерия психического (психологического) здоровья называет гармонию. Она пишет, что «...ключевым словом для описания психологического здоровья является слово «гармония» [13, с. 10]. Функцией психического здоровья, согласно О.В. Хухлаевой, является «...поддержание активного динамического баланса между человеком и окружающей средой в ситуациях, требующих мобилизации ресурсов личности». Саморегулируемость же определяется ей в качестве центральной характеристики психологически здорового человека как «...возможность адекватного приспособления, как к благоприятным, так и к неблагоприятным условиям, воздействиям» [13, с. 10]. По ее мнению понимание нормы должно основываться на анализе взаимодействия человека с окружающей средой, что предполагает, прежде всего, гармонию между умением человека адаптироваться к среде и умением адаптировать ее в соответствии со своими потребностями.

Ряд исследователей (А.В. Шувалов, В.И. Слободчиков и др.) говорят о субъектности, как одном из критериев психического (психологического) здоровья: «Психологическое здоровье характеризует индивида как субъекта жизнедеятельности, распорядителя душевных сил и способностей» [15, с. 70]. Основу же психологического здоро-

вья человека, по их мнению, составляет нормальное развитие субъективной реальности в онтогенезе.

Развивая это положение, Д.Н. Хломов и Е.Р. Калитеевская пишут о том, что психическое здоровье – это мера способности человека трансцендентировать свою социальную и биологическую детерминированность, выступать активным и автономным субъектом собственной жизни в изменяющемся мире. «С точки зрения медицины, здоровье есть мера вероятности возникновения болезни. С позиции психологии – это способность выйти за пределы своей биологической, социальной и даже психологической детерминированности, выступая субъектом своей жизни в изменяющемся мире» [12, с. 27].

Определение психического здоровья в категории субъектности предполагает особое отношение к норме психического здоровья. Само понятие «норма» по мнению В.И. Слободчикова, А.В. Шувалова – это не характеристика среднестатистического уровня развития какой-либо способности, не ссылка на отсутствие выраженной патологии, высокую приспособляемость и непротиворечивость требованиям культуры, а указание на возможности высших достижений для данного возраста. Более жестко и точно: норма – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях [14].

Таким образом, норма понимается, во-первых, как норма развития, во-вторых, как норма индивидуальная. «Индивидуальная норма – есть то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях развития [14, с. 27].

Исходя из вариативности понимания нормы, О.В. Хухлаева предлагает ввести уровни психического здоровья. Она выделяет три его уровня: высший (креативный), средний (адаптивный) и низший (дезадаптивный) – и дает их характеристики.

К высшему уровню психического здоровья – креативному – можно отнести людей с устойчивой адаптацией к среде, наличием резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности, наличием созидательной позиции. Такие люди не нуждаются в психологической помощи.

К среднему уровню – адаптивному – можно отнести людей, в целом адаптированных к социуму, однако имеющих несколько повышенную тревожность. Такие люди могут быть отнесены к группе риска, поскольку не имеют запаса прочности психического здоровья и могут быть включены в групповую работу профилактически-развивающей направленности.

Низший уровень – это дезадаптивный, или ассимилятивно-аккомодативный. К нему можно отнести людей с нарушением баланса процессов ассимиляции и аккомодации и использующих для разрешения внутреннего конфликта либо ассимилятивные, либо аккомодативные средства. Ассимилятивный стиль поведения характеризуется, прежде всего, стремлением человека приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям и возможностям. Неконструктивность его проявляется в ригидности, в попытках человека полностью соответствовать желаниям окружающих. Человек, избравший аккомодативный стиль поведения, наоборот, использует активно-наступательную позицию, стремится подчинить окружение своим потребностям. Неконструктивность такой позиции заключается в негибкости поведенческих стереотипов, преобладании экстернального локуса контроля, недостаточной критичности. Люди, отнесенные к данному уровню психического здоровья, нуждаются в индивидуальной психологической помощи [13, с. 14].

Рассматривая понятие психического здоровья в свете представлений о единстве биологического (физического, физиологического), психического и социального, можно утверждать, что психическое здоровье предполагает устойчивое, адаптивное функцио-

нирование человека на витальном, социальном и экзистенциальном уровнях жизнедеятельности.

Психическое здоровье на витальном уровне жизнедеятельности предполагает осознанное, активное, ответственное отношение человека к своим биологическим потребностям. Такой человек заботится не только о здоровье, чистоте, красоте своего тела, но и исследует, осознает свои привычные движения, жесты, зажимы, мышечный панцирь в целом. Кроме того, психически здоровый человек может исследовать и самоотношение к своему телу.

О психическом здоровье на социальном уровне жизнедеятельности свидетельствует высокая степень гармонизации человеком своих взаимоотношений с обществом. В процессе гармонизации своих взаимоотношений с обществом человек осознает свои социальные потребности, расширяет средства и способы их реализации. В то же время он формирует собственную автономность, самодетерминацию, самоуправление, реализует заложенные природой силы и способности.

Психическое здоровье на экзистенциальном уровне жизнедеятельности предполагает ориентацию человека на свой глубинный внутренний мир, формирование доверия своему внутреннему опыту, духовных отношений с внешним миром.

В свою очередь, наряду с обоснованием уровней психического здоровья некоторые из исследователей пытаются выделять также структурные компоненты в системе «психическое здоровье» «...как систему, включающую аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный компоненты» [13, с. 11]. При этом аксиологический компонент содержательно представлен ценностями собственного «Я» человека и ценностями «Я» других людей. Ему соответствует как абсолютное принятие самого себя при достаточно полном знании себя, так и принятие других людей вне зависимости от пола, возраста, культурных особенностей и т.п.

Инструментальный компонент предполагает владение человеком рефлексией как средством самопознания, способностью концентрировать свое сознание на себе, своем внутреннем мире и своем месте во взаимоотношениях с другими. Ему соответствует умение человека понимать и описывать свои эмоциональные состояния и состояния других людей, возможность свободного и открытого проявления чувств без причинения вреда другим, осознание причин и последствий, как своего поведения, так и поведения окружающих.

Потребностно-мотивационный компонент определяет наличие у человека потребности в саморазвитии. Это означает, что человек становится субъектом своей жизнедеятельности, имеет внутренний источник активности, выступающий двигателем его развития. Он полностью принимает личную ответственность за свое развитие и становится «...автором собственной биографии» [13, с. 12].

Таким образом, современные исследования психического здоровья:

- подчеркивают его целостный, системно-структурный характер, включающий несколько уровней проявления;
- рассматривают психическое здоровье в непосредственной связи с личностью, как интеграл ее жизнеспособности.

Анализ современных публикаций по проблеме психического здоровья позволяет выделить следующие качества психически здорового человека:

- психически здоровый человек ориентирован на реальность;
- психически здоровый человек принимает себя и окружающих такими, какие они есть;
- психически здоровый человек отличается спонтанностью;
- психически здоровый человек нуждается в одиночестве;

- психически здоровый человек автономен и независим;
- у него отсутствует склонность воспринимать людей и окружающее стереотипно;
- ему присуща духовность;
- для него характерна идентификация с человечеством;
- психически здоровый человек способен к близким отношениям с людьми;
- для психически здорового человека свойственны чувство юмора, высокая креативность и низкая конформность [2; 5; 8; 11 – 15 и др.].

Делаются попытки составить «портрет» психически (психологически) здорового человека. Так О.В. Хухлаева пишет: «...если составить обобщенный «портрет» психологически здорового человека, то можно получить следующее. Психологически здоровый человек – это, прежде всего, человек спонтанный и творческий, жизнерадостный и веселый, открытый и познающий себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами, интуицией. Он полностью принимает самого себя и при этом признает ценность и уникальность окружающих его людей. Такой человек возлагает ответственность за свою жизнь, прежде всего на самого себя и извлекает уроки из неблагоприятных ситуаций. Его жизнь наполнена смыслом, хотя он не всегда формулирует его для себя. Он находится в постоянном развитии и, конечно, способствует развитию других людей. Его жизненный путь может быть не совсем легким, а иногда довольно тяжелым, но он прекрасно адаптируется к быстро изменяющимся условиям жизни. И что важно – умеет находиться в ситуации неопределенности, доверяя тому, что будет с ним завтра. Таким образом, можно сказать, что «ключевым» словом для описания психологического здоровья является слово «гармония», или «баланс». При этом гармония рассматривается не как статическое состояние, а как процесс. Соответственно можно говорить о том, что психологическое здоровье представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи. Жизненную задачу при этом можно рассматривать как то, что необходимо сделать для окружающих именно конкретному человеку с его способностями и возможностями. Выполняя жизненную задачу, человек чувствует себя счастливым, в противном случае – глубоко несчастным [13, с. 10].

С нашей точки зрения, особого внимания заслуживает еще один показатель психического здоровья человека, отражающий такую его способность, как самосозидание, самоорганизация и позволяющий говорить о его личности как о суверенной. Суверенность характеризует не только здорового, активного, полно функционирующего, независимого, сохраняющего динамическое равновесие, самоактуализирующегося и самореализующегося человека, но еще и созидающего свой мир и самого себя. Другими словами, становясь суверенной личностью, человек получает возможность менять образ жизни, стимулируя тем самым дальнейшее развитие собственного мира.

На наш взгляд, психическое здоровье можно представить как нормальное становление человека в качестве самоорганизующейся системы, как показатель открытости и устойчивости системы на всех уровнях ее функционирования (соматическом, психическом, личностном). Процесс «нормального», «здорового» развития человека, осуществляющегося через усложнения его системной организации, идет по пути суверенизации его личности.

Если в рамках теоретических исследований только начинают изучать содержание понятия психическое здоровье, его критерии и показатели, то в психотерапевтической практике (в первую очередь в русле направлений экзистенциально-гуманистических) они активно используются. Так, в частности, в гештальт-подходе,

на наш взгляд, наиболее подробно разработаны основные аспекты психического здоровья, а именно:

1. *Саморегуляция (гомеостаз)*. Саморегуляция – это процесс, посредством которого организм поддерживает свое равновесие и здоровое состояние в изменяющихся условиях поля (среды). Любая ситуация, затрагивающая интересы организма, как и сами потребности образуют напряжение на границе контакта. Саморегуляцией можно назвать спонтанную способность организма организовывать свое осознание и поведение таким образом, чтобы разрешить напряжение на границе контакта организм/среда и установить относительное равновесие. Здоровая функция личности отличается пластичностью, необходимой для интеграции нового опыта.

2. *Творческое приспособление*. Процесс творческого приспособления включает в себя как изменение контактирующего субъекта при изменении среды, так и воздействие субъекта на окружающую среду с целью ее изменения в соответствии с собственными целями или возможностями. В социальном плане здоровое приспособление означает баланс между собственными потребностями человека и потребностями других людей.

3. *Целостность, интеграция*. Целостность предполагает интеграцию различных аспектов человеческого бытия: «разума», «души» и «тела», а также «внутренних» и «внешних» процессов. Здоровый контакт – это целостность, состоящая из осознания, моторной реакции и чувства. Это совместная работа сенсорной, мышечной и вегетативной систем, и происходит она на поверхности – границе в поле организм/среда. Интеграция достигается путем выделения, дифференцирования отдельных процессов в поле и идентификации с ними.

4. *Способность к росту, развитию*. Рост – есть результат успешного прохождения цикла контакта, задача выполнена, а переживания организма в этом контакте закрепились в виде нового опыта. Развитие соответствует естественнонаучному пониманию этого процесса и включает в себя усложнение, дифференцированность и реализацию потенциала.

5. *Автономность*. Это свободный выбор, при котором субъект сохраняет чувство изначальной непринужденности. Автономный человек обычно ощущает себя отдельным от других, самостоятельным организмом и личностью, имеющий собственную судьбу, за которую он берет на себя ответственность, способность опираться на самого себя. Опора на себя означает осознание своих ресурсов и потребностей и творческое использование среды для удовлетворения и роста.

6. *Наличие значимых отношений, способность к близости*. В силу своей социальной природы человек имеет важнейшую (фундаментальную) потребность в привязанности, связи с другими людьми. Она проявляется в дружбе, принятии, заботе других людей, любви, одобрении других, поддержке. Неспособность поддерживать отношения привязанности с другими людьми считается одним из признаков социопатии. Близость – это форма присутствия одного человека в жизни другого, включающая способность разделить иной образ действительности без потери собственной осознанности (*self*-идентичности). Способность к близости имеет своим основанием такие диалектические противоположности как способность человека быть вместе с другими и способность быть автономным.

7. *Агрессивность*. Агрессия рассматривается как естественный инстинкт человека: она необходима для контакта, будь то ориентировка или действия. Агрессия затрачивается на выделение эмоций и любых других продуктов жизнедеятельности, на удержание границ организма, разрушение и ассимиляцию необходимых компонентов из окружающей среды. Подавление, обращение против себя (ретрофлексия) или проецирование агрессии лежит в основе многих психических проблем [9].

Как мы видим, в отношении понятия психическое здоровье разными авторами выделяется много разноплановых критериев. В основном все они носят описательный харак-

тер и неоперационализованы. На наш взгляд, необходим интегративный критерий, способный адекватно отражать качество и уровень психического здоровья личности.

Как известно, критерий (греч. *kriterion* – средство для суждения) рассматривается как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация изучаемого объекта. Он выражает сущностные изменения предмета, определяет предел, полноту проявления в конкретном выражении. Изучение научной литературы показало, что большинство исследователей соглашаются с тем, что значения критерия выступают мерилем уровня соответствия объекта своей сущности.

Нам близка идея А.В. Шувалова, который считает, что психическое (психологическое) здоровье – это состояние, характеризующее процесс и результат нормального развития субъективной реальности в пределах индивидуальной жизни; максима психологического здоровья есть интеграл полноты и цельности (жизнеспособности и человечности индивида) [14]. В этом случае необходимо обращаться к таким критериям, которые могли бы характеризовать психическое здоровье с позиции самого человека, а также учитывали такое качество личности как динамичность. Это предполагает обращение к феноменологическому методу, позволяющему реконструировать внутренний, субъективный опыт субъекта. При обращении к феноменологии человека необходимо исходить из показателей самовосприятия или того, что другие авторы называют внутренней позицией (Л.И. Божович), переживанием (Л.С. Выготский), самосознанием (И.С. Кон, И.И. Чеснокова, В.В. Столин), Я-концепцией (Р. Бернс). Одним из понятий, описывающих феномен психического здоровья с позиций феноменологического подхода, является понятие идентичности, выступающее для человека в виде вопроса к самому себе «Кто Я?» и описывающего его внутренний мир.

На наш взгляд, именно феномен идентичности, выражающий суть субъективной реальности может быть предложен в качестве интегративного критерия оценки психического здоровья. Идентичность, являясь критерием личностного развития и адаптации к своему Я, может выступать в качестве критерия и психического здоровья личности.

Проведенный теоретический анализ понятия психическое здоровье показал:

1. Многозначность подходов в современной психологии определения критериев психического здоровья и психически здоровой личности;
2. Отсутствие операционализованных критериев для оценки качества психического здоровья личности.

Необходимость использования в качестве критериев психического здоровья такие, которые описывали бы его с позиции переживания самого человека. В качестве такового можно предложить критерий идентичности личности, как переживание ей тождественности своему Я.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М. : Академический Проект, 2001. – 704 с.
2. Братусь, Б.С. Нравственное сознание личности / Б.С. Братусь – М. : Знание, 1988. – 64 с.
3. Бьюдженталь, Дж. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентом в гуманистической терапии / Дж. Бьюдженталь ; пер. с англ. А.Б. Фелько. – М. : Класс, 1998. – 336 с.
4. Маслоу, А.Г. Психология бытия / А.Г. Маслоу. – М. : Наука, 1997. – 306 с.
5. Калитиевская, Е.Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е.Р. Калитиевская // Психология с человеческим лицом. – С. 230 – 238.

6. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс ; пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М. : Прогресс, 1994. – С. 479 – 480.
7. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 422 с.
8. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы ; под ред. И.В. Дубровиной. – М. : Академия, 2000.
9. Сибирская психология сегодня : сб. научн. трудов / А. Мелешко и др. И. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2002.
10. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Гуманитарное агенство «Академический проект», 1998. – 238 с.
11. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм ; пер. с англ. Г.Ф. Швейника ; общ. ред. и послесл. П.С. Гуревича. – М. : Прогресс, 1990. – 230 с.
12. Хломов, Д. Клинический подход в гештальт-терапии / Д. Хломов, Е. Калитеевская // Гештальт-гештальтов. Евро-Азиатский вестник гештальттерапии. – 2006. – № 1.
13. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.В. Хухлаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
14. Шувалов, А.В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья / А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2003. – № 6.
15. Шувалов, А.В. Проблемы развития службы психологического здоровья детей / А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 69–70.

Maleychuk G.I. Features of phenomenological approach to the estimation of mental health

The article is devoted to the specifics of phenomenological approach to the estimation of mental health. The author carries out theoretical research of texts of foreign and domestic psychologists which consider the problems of mental health. The criteria of mental health are allocated from a position of the phenomenological approach, qualities are described, which characterize mentally healthy person.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 21.02.2011

УДК 159.922.1

Г.В. Лагонда**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ЭКСПЕКТАЦИОННОЙ ТЕОРИИ БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

Автор статьи занимается проблемой создания экспектационной теории брачных отношений. Подвергая критике существующие психологические теории супружества, он считает, что недостатки этих моделей обусловлены нечёткой методологической позицией их создателей. В качестве методологической основы создаваемой теории автор рассматривает четыре источника: теорию отношений В.Н. Мясищева, основные положения системного и функционального подходов к анализу матримониальных отношений, а также теорию социальных ролей. В результате эклектического интегрирования этих источников он приходит к вводу о том, что ключевым понятием искомой теории следует считать брачные экспектации. В статье даётся определение данного понятия, предлагается основанная на нём дефиниция брака, а также намечаются пути его использования для анализа основных проблемных зон супружеских отношений.

Введение

Анализ существующих психологических теорий супружества позволяет вскрыть целый ряд свойственных им недостатков. Это и заимствование определений из других областей научного знания (чаще всего из социологии), и терминологические неточности (например, отождествление терминов «брачные» и «брачно-семейные» отношения). Это и фрагментарность теорий (теория выбора брачного партнёра, теория супружеской адаптации, теория распада супружеских отношений), и использование понятий, заимствованных из разных, порой мало совместимых, научных направлений. Более тщательный критический обзор соответствующей литературы представлен нами в предыдущих работах [1]. В рамках же данной статьи мы намерены наметить пути преодоления выявленных недостатков.

Большинство «пробелов» в современных психологических моделях супружества, на наш взгляд обусловлены отсутствием в них чёткого методологического фундамента. Как это ни удивительно, но авторы зачастую не дают пояснений по поводу того, каковы философские и психологические основы создаваемых ими ментальных конструкций. Отсюда происходят многочисленные противоречия и «белые пятна» соответствующих теоретических построений.

Супружество с позиций теории отношений В.Н. Мясищева

В своих рассуждениях мы отталкиваемся от констатации факта, что супружество есть разновидность межличностных взаимоотношений. В изучении же отношений как феномена, связующего человека с миром, особое место принадлежит В.Н. Мясищеву. Отстаиваемые им идеи в настоящее время переживают «вторую молодость». Его всё чаще цитируют представители разных отраслей психологической науки (в том числе и психологии семьи). В своих работах он даёт следующее определение отношениям: *«Отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в действиях, реакциях и переживаниях»* [2, с. 48].

Данное определение, на наш взгляд, требует некоторых дополнений. Во-первых, оно сконструировано для субъект-объектных отношений. Когда же речь идёт о межличностных отношениях (а брачные отношения являются именно таковыми), сторонами отношений являются супруги – их субъекты. Субъект-субъектные отношения, если позволительно будет так выразиться, носят «обоюдоострый» характер, то есть ха-

рактер взаимоотношений. В них присутствует, как минимум, два опыта и две разновидности действий, реакций и переживаний.

Во-вторых, в представленном определении речь идёт только о связях. При этом и субъект отношений, и их объект (либо другой субъект) «вынесены за скобки», подразумеваются, но, тем не менее, исключены из дефиниции. В дальнейшем, уточняя свою мысль, В.Н. Мясищев устраняет эту неточность. Он говорит о субъекте, объекте и связи их соединяющей как о сторонах отношений.

В-третьих, нуждается в конкретизации сам термин «связь». Данный вопрос снимается по мере введения автором в дискурс понятия потребностей. *Потребности* он рассматривает как *конативную основу отношений, констатирующими компонентами которой «являются: а) субъект, испытывающий потребность; б) объект потребности; в) своеобразная связь между субъектом и объектом, имеющая определённую нейродинамическую структуру, проявляющуюся в тяготении к объекту и в селективной устремлённости к овладению им»* [2; с. 19]. Иными словами, именно потребности В.Н. Мясищев считает психологической основой любых форм отношений. Брак исключением не является. Трудно не заметить, что данное теоретическое положение полностью совпадает с одним из ключевых положений функционального подхода к изучению брачных и семейных отношений.

Предложенное В.Н. Мясищевым определение потребностей представляет для нас ценность ещё по одной причине. Связано это с указанием на конативность человеческих потребностей. Сам автор расшифровывает этот термин. *Conare* (лат). – стремиться, домогаться. Обычно, говоря о потребностях, исследователи в основном обращают внимание на их роль в организации собственной активности человека. В.Н. Мясищев, пожалуй, единственный из корифеев психологии, кто делает акцент на потребности, как на силе, способной преобразовывать активность партнёра по отношениям. Согласно его мнению, только потребность, являясь конативной стороной отношений, может подвинуть двух субъектов к преодолению существующей между ними психологической дистанции, к согласованию позиций и налаживанию взаимодействия. Только потребность способна трансформировать соотношения в отношения. Такими возможностями потребность обладает потому, что «пронизывает» всю структуру взаимоотношений.

Экстраполируя это положение на отношения matrimониальные, можно утверждать, что, опираясь на определённые эмоции, когниции и паттерны поведения, жена всегда может подвинуть своего супруга к тому, чтобы тот направил свою активность на удовлетворение её потребностей. Аналогичные возможности есть и у мужей. Обладая конативными свойствами, потребности и связывают субъектов отношений, и преобразуют их (субъектов). Вступая в брак, партнёры, жившие раньше каждый сам по себе, под натиском адресованных друг другу потребностей вынуждены меняться. Одновременно в их жизни появляется нечто новое – супружеские отношения. Это новое качество, которое несводимо к простой сумме качеств, создавших эти отношения людей. Иными словами, утверждение за потребностями конативных свойств приводит нас к признанию системной организации супружества.

Супружеские отношения с позиции системного подхода

Являясь разновидностью социальной системы, брак обладает всеми основными признаками системы: целостностью, иерархичностью, структурностью. Как известно, целостность характеризуется появлением нового качества, не сводимого к сумме качеств, составляющих систему элементов. Основным новым качеством, отличающим жизнь в браке от холостого образа жизни, вслед за Н. Аккерманом правомерно назвать Мы-чувство супругов (супружескую идентичность) [3]. Оно является частным выражением групповой идентичности, а значит, является основой многих других «совместных

приобретений» партнёров по браку: общих норм поведения, видов проведения досуга, способов коммуникации, ценностей и пр.

Иерархичность системы подразумевает включённость её в сложную конфигурацию других систем. Входя в состав более высокоорганизованных образований, она оказывается в положении подсистемы. Включая в себя менее организованные – в положении суперсистемы. В целом такая иерархия под- и суперсистем напоминает куклу матрёшку. Практически любой брак логично рассматривать и в качестве подсистемы нуклеарной семьи (которая в сою очередь включена в контекст расширенной семьи), и в качестве суперсистемы для каждого из супругов (каждый из которых обладает своими соматическими и психическими особенностями).

Наконец, структурность системы означает, что все её элементы «опутаны» связями и отношениями. Изменения, происходящие в одном элементе, могут привести к изменениям во всей системе. Отсюда у специалиста появляется возможность, работая с одним из партнёров, добиться изменений в поведении другого и в отношениях в целом. С другой стороны, если цель заключается в составлении адекватного представления о супружестве, необходимо анализировать состояние всех трёх его аспектов.

К примеру, наличие штампа в паспорте о регистрации брака не всегда означает появление психологической системы, то есть той самой системообразующей связи в виде адресованных друг к другу потребностей. Или возьмём проблему супружеской измены. Обычно её отождествляют с фактом внебрачной сексуальной связи одного из супругов. Однако можно ли говорить о наличии таковой, основываясь исключительно на факте существования подобной связи? Ведь не исключено, что партнёр по браку сочтёт, что у него стало одной неприятной обязанностью меньше. Наш опыт консультирования супругов позволяет допускать такую возможность.

Поскольку брак является системой, он может быть описан и при помощи других ключевых понятий системного подхода. Мы имеем в виду понятия границ, обратной связи, динамического равновесия, прогрессивной дифференциации, эквивалентности, а также организованного определённым образом с помощью информации вещества и энергии. Анализ данных свойств супружеского холона позволяет существенным образом продвинуться в понимании внутренних коллизий, возникающих в конкретном супружестве.

Так изучение границ конкретного брачного союза выводит нас на допускаемой партнёрами степени вмешательства в свои дела со стороны ближайшего социального окружения. Особенно это актуально в отношении интервенции, исходящей из родительских семей супругов [4]. Хотя этим, естественно, влияние окружающих на брак не ограничивается. Друзья, коллеги по работе, здравоохранение и иные социальные институты могут быть так или иначе причастны к событиям, происходящим в рамках матримониальных отношений.

Обсуждение динамического равновесия супружеской системы приводит к констатации факта неустойчивости гармонии в браке, её зависимости от прикладываемых партнёрами усилий по созиданию и преобразованию своих отношений. Поскольку же динамическое равновесие всегда зиждется на нескольких основаниях, возникает необходимость осмысления того психологического инструментария, который позволяет осуществлять подобные преобразования. Иными словами, свойство динамического равновесия, применённое к супружеству, выводит нас на обсуждение проблем выбора брачного партнёра, супружеской адаптации, супружеской совместимости и супружеских конфликтов.

Прогрессивная дифференциация системы брачных отношений открывает для анализа тему развития. Это тема развития и отношений, и их субъектов, и соотношения первого и второго процесса. Это и почва для формирования представлений о периоди-

зации развития супружеского холона. Это, наконец, и основание для осмысления закономерностей распада эмоциональных отношений (в том числе и развода).

Свойство эквивинальности выдвигает на авансцену анализа брачных отношений вопрос о направлении их развития. Данное свойство допускает существование многих направлений, а значит, допускает благополучное существование разных форм супружества. Поэтому создание теоретической модели идеального брака становится неактуальным и даже вредным. Появляются также возможность и необходимость систематизации представлений о многообразии разновидностей брака.

Следствия, вытекающие из рассмотрения параметров «обратная связь» и «организующее значение движения информации» в системе, являются для нас, пожалуй, наиболее значимыми. Они позволяют «вскрыть» ещё один (наряду с потребностями, которые супруги адресуют друг другу) системообразующий фактор матримониальных отношений. Таковым фактором правомерно назвать общение. Только благодаря нему партнёры могут донести один до второго содержание своих потребностей. Хотя, это положение не является исключительным «достоинством» обсуждаемого системного подхода. В свою очередь свойство обратной связи открывает возможность обсуждения темы диалога между партнёрами по браку, рассмотрения его связи и с успешностью брака, и с особенностями самоактуализации супругов. Специфика коммуникации, умение налаживать диалогическое взаимодействие, таким образом, становятся важным элементом психологического анализа супружеских отношений.

Супружеские отношения с позиции функционального подхода

Обращение к положениям функционального подхода вполне оправдано, поскольку они напрямую согласуются теоретическими разработками В.Н. Мясищева. В данном подходе (как это следует из названия) акцент делается на функциях семейной или супружеской системы. Суть функции разными авторами представляется примерно одинаково. С точки зрения Э.Г. Эйдемиллера это «сфера жизнедеятельности семьи, непосредственно связанная с удовлетворением потребностей её членов» [5, с. 9]. С позиций Д. Шарффа «каждая семья с момента своего «рождения», так же как и человек, имеет определённые потребности, которые в интересах её выживания должны быть удовлетворены..., причём способы их удовлетворения объединяются понятием семейных функций» [6, с. 225].

В обоих определениях речь идёт о семье и о связи функций с потребностями субъектов семейных отношений. Учитывая, что брак является подсистемой семьи, вполне правомерно распространить суть представленного положения и на супружество. Так, в принципе, и поступают представители функционального подхода. Они склонны рассматривать брак сквозь призму связующих супругов потребностей. Обычно эти системообразующие связи обозначаются как потребности в брачных отношениях. Нам же более точным представляется термин «*брачные (супружеские, матримониальные) потребности*».

В социологии наиболее ярко сущность функционального подхода представлена в разработанной С.И. Голодом теории брачного клиринга [7]. В качестве примера проникновения подобных идей в психологию семьи можно привести исследования В.А. Сысенко [8] и У. Харли [9]. Каждый из них предлагает свой список брачных потребностей. Причём У. Харли отдельно формирует перечни мужских и женских потребностей. Следует отметить, что оба автора не ограничиваются простой констатацией факта, то есть банальным перечислением. Они демонстрируют возможности функционального подхода в решении конкретных прикладных задач, которые встают перед консультантом, работающим с супружеской парой.

В.А. Сысенко выходит на проблему супружеских конфликтов. Причины подобного рода конфликтов он видит в том, что брачные потребности партнёров реализуются в недостаточной мере, что приводит к возникновению напряжения (как внутреннего, так и межличностного). У. Харли в свою очередь интересуется проблема успешности брака. «Прочность брака, – пишет он, – зависит не от мистической совместимости характеров, но от того, насколько люди могут и желают удовлетворять потребности друг друга» [9, с. 9]. Мы видим, что, несмотря на географическую отдалённость авторов, работавших по разные стороны океана, они пришли к построению сходных теоретических конструкций. Мы можем также наблюдать, что в процессе реализации на практике положений функционального подхода, они оба выявили и недостатки последнего.

Сделанные ими выводы порождают вопрос: чем характеризуется мера неудовлетворённости той или иной потребности? Можно выразиться и иначе: как конкретизировать информацию о том, насколько один супруг сумел удовлетворить потребность другого? Ведь едва ли можно предположить, что существуют браки, в которых какая-либо из брачных потребностей была бы абсолютно не удовлетворена.

Таким образом, ограниченность функционального подхода определяется тем же, чем и преимущества – особенностями категории «потребность». Данная категория имеет (с точки зрения консультационной и терапевтической работы), как минимум два недостатка. Во-первых, она слишком «крупная». Предлагая перечень брачных потребностей, авторы включают в него не более десяти позиций, что делает обсуждение проблемной ситуации лишённым конкретики. Второй «ограничительной» особенностью является универсальность списка супружеских интенций. Потребности, связанные с браком, у всех супругов примерно одинаковы, а вот представления о том, как они должны удовлетворяться, и что для этого должен делать партнёр по браку, у каждого человека неповторимы. Именно по этим двум причинам многие известные специалисты (Г.Р. Бах, М. Боуэн, П. Видена Д. Делис, Д. Фримен и др.), консультируя супругов, предлагают последним отказаться от огульных высказываний вроде «он меня не любит» или «она всегда мной пренебрегает». Партнёров по браку обучают выражать свои чувства, мысли и пожелания в конкретном виде: в чём именно проявляется нелюбовь и в чём именно состоит пренебрежение. На это же ориентированы и многие техники работы с супругами, такие как «Супружеский договор», «Конструктивная ссора», «Приемлемость различий» [10].

Преодоление ограниченности функционального подхода, на наш взгляд, должно быть связано с поиском такой психологической категории, которая была бы лишена «недостатков» понятия «потребность». При этом искомая категория должна быть дериватом потребности конкретизирующим последнюю. Иначе говоря, нужна более дробная единица анализа, являющаяся непосредственной производной от потребности. Изучение специальной литературы приводит нас к выводу о том, что, стремясь найти такой конкретизирующий параметр, авторы упускают из виду необходимость его связи с брачными потребностями. Именно таковыми представляются попытки использовать для данной цели понятия «характер», «темперамент», «привлекательность», «сексуальность» и пр. В результате происходит подмена ключевого понятийного аппарата теории (на это указывал в цитированной выше работе У. Харли), что делает саму теоретическую модель путанной, если не сказать дефектной.

В поисках искомой категории, которая позволила бы развить (а не запутать) психологическую картину супружеских отношений, мы посчитали логичным обратиться к теории социальных ролей.

Матримониальные отношения с позиции теории социальных ролей

Понятие социальной роли активно эксплуатируется представителями самых разных школ и направлений, работающих на поприще психологии семьи. Активно исполь-

зается данная категория и в объяснительных схемах, разработанных в русле системного и функционального подхода. Иными словами, в современной психологии семейных отношений понятие «роль» является одним из наиболее широко используемых. Подобная «популярность» термина вполне закономерна, поскольку, вступая в брак, мужчина и женщина осваивают новые для себя роли мужа и жены.

В своих рассуждениях мы будем основываться на ставших классическими теориях социальных ролей [11]. основоположниками этого направления научной мысли в социологии и социальной психологии по праву считаются Д. Мид и Р. Линтон. Как известно, именно Д. Мид впервые использовал понятие «социальная роль», под которой понимал совокупность последовательных, ожидаемых образцов поведения, формирующихся в процессе социального взаимодействия. Р. Линтон ввёл в научный обиход понятие «социальная позиция» и рассматривал её неразрывно от социальной роли. При этом под социальной позицией понималось положение, занимаемое той или иной личностью в социальной структуре общества, а под социальной ролью – совокупность ожиданий и требований, предъявляемых группой или обществом в целом к лицам, занимающим определённые социальные позиции.

Эти идеи нашли продолжение в работах последователей Р. Линтона. Рассматривая структуру социальной роли, Р. Мертон выделяет в ней три основных блока:

- представляемая роль – система определённых ожиданий индивидов и социальных групп, ориентированная на субъекты ролевого поведения;
- субъективно воспринимаемая роль – совокупность тех специфических экспектаций, которые приписывает самому себе человек, занимающий определённую социальную позицию;
- играемая роль – реальное, воплощаемое в конкретных поступках поведение человека, занимающего эту позицию.

И. Гофман выделяет две составляющие социальной роли: содержание роли (ролевые ожидания) и исполнение роли (ролевое поведение). Он обращает внимание на тот факт, что пренебрежение человеком социальными ролевыми ожиданиями может привести к утрате им социальных связей. Т. Парсон делает акцент на понятии «социальные нормы», определяя их как устойчивые социальные экспектации, помогающие гарантировать желаемый характер ответных реакций. Таким образом, и Т. Парсон, и И. Гофман косвенно связывают характер социальных ролей с социальными потребностями, а социальные потребности с конвенциональными экспектациями.

Эта связь чётко констатируется в работах отечественных психологов (В.А. Ядова, Е.М. Бабосова, Г.М. Андреевой). Г.М. Андреева, в частности, определяет социальную роль как динамический аспект социального статуса, который раскрывается через перечень реальных функций, выполняемых личностью в соответствии с групповой деятельностью [12]. В свою очередь функциями группы, как уже отмечалось выше, следует считать сферы её жизнедеятельности, непосредственно связанные с удовлетворением определённых групповых потребностей.

Анализ представленных и других исследований позволяет сделать важный вывод. *Социальная роль прежде всего является набором социальных ожиданий (экспектаций), которые представляют собой конкретизированные социальные потребности.*

Исследователи брачных и семейных отношений, обращая своё внимание на индивидуальные экспектации партнёров, начинают «нащупывать» аналогичные закономерности. Так, представители и системного, и функционального подходов активно эксплуатируют понятие «ролевая организация семьи» и стоящие за ним ролевые ожидания. Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис отмечают существование связи между семейными ролями и брачно-семейными потребностями: «...система семейных ролей, которые вы-

полняет индивид, должна быть такой, чтобы обеспечить удовлетворение не только его потребностей, но и потребностей других членов семьи» [3, с. 240]. В свою очередь Т.В. Андреева обращает внимание на связь ожиданий супругов с их брачными потребностями. «С этими ожиданиями и представлениями тесно смыкаются потребности, которые супруги хотели бы удовлетворить в браке. Если представления не совпадают, то во взаимном рассогласовании находятся и потребности...» [13, с. 195]. Таким образом, функции семьи во многом определяются потребностями её членов. Потребности конкретизируются в виде ожиданий (экспектаций) домочадцев по отношению друг к другу. Система экспектаций, которая адресуется каждому члену семьи, может быть определена как его семейная роль. Та же логика справедлива и для супружества, представляющего собой семейную подсистему [14].

Наиболее значимое для нашего исследования заключение, к которому мы приходим, состоит в том, что брачные экспектации, являясь производными от матримониальных потребностей, конкретизируют их. Данный тезис для нас крайне важен, поскольку психологической основой супружества мы считаем брачные потребности. Предпринимая экскурс в теорию социальных ролей, мы решали задачу нахождения такой научной категории, которая, будучи дериватом супружеских потребностей, позволяла бы преодолеть ограниченность этих потребностей и одновременно отражала бы индивидуальное своеобразие каждого супружества. На наш взгляд, именно понятие «брачные экспектации» соответствует всем требованиям искомой категории и позволяет продвинуться в развитии существующих научных представлений о психологии брачных отношений.

Заключение

При формировании методологических оснований для создания экспектационной теории супружества мы опираемся на несколько теоретических источников. Фундаментом наших рассуждений послужили те положения теории отношений, разработанной В.Н. Мясищевым, которые описывают сущность понятий «отношения» и «потребности». Вслед за В.Н. Мясищевым под отношениями человека мы понимаем как сознательную, избирательную, основанную на опыте психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в действиях, реакциях и переживаниях. Учитывая, что брак является субъект-субъектными (межличностными) отношениями, то, говоря о нём, уместно использовать термины «взаимоотношения» и «взаимосвязь». Психологической основой любых (в том числе и матримониальных) отношений являются потребности, под которыми мы понимаем конативную основу отношений, констатирующими компонентами которой «являются: а) субъект, испытывающий потребность; б) объект потребности; в) своеобразная связь между субъектом и объектом, имеющая определённую нейродинамическую структуру, проявляющуюся в тяготении к объекту и в селективной устремлённости к овладению им.

В качестве остальных методологических оснований мы использовали те положения функционального и системного подходов к психологическому анализу супружества и семьи, а также теории социальных ролей, которые закономерно согласуются с идеями, почерпнутыми из теории отношений.

Учитывая конативную сущность потребностей, лежащих в основе любых форм межличностных взаимоотношений, брак правомерно считать системой. Использование касательно брака основных положений системного подхода позволяет нам приступить к анализу широкого круга проблем супружеских отношений. К таковым относятся выбор брачного партнёра, супружеская адаптация, супружеская совместимость, взаимодействие партнёров с социальным окружением, развитие субъектов отношений, развитие самих отношений, супружеские конфликты (супружеская измена как частный слу-

чай таких конфликтов), распад брачных отношений и развод. Становится также обоснованным рассмотрение вопросов о периодизации развития супружеского холона и о классификации форм брака. Кроме того, осмысление супружества на основании его системных свойств позволяет исследовать процесс общения между партнёрами в качестве ещё одного (наряду с потребностями) системообразующего отношения фактора.

Обращение к исследованиям, выполненным в русле функционального подхода, позволяет ввести понятие брачных потребностей и перейти к созданию их перечня. Более того, появляются дополнительные (по отношению к теории В.Н. Мясищева) аргументы в целом рассматривать супружество как способ удовлетворения данного вида потребностей и с этих позиций приступить к психологическому анализу проблемного поля матримониальных отношений. Одновременно возникает понимание причин ограниченности объяснительных возможностей категории «брачная потребность», что обуславливает направление поиска такого феномена, который позволил бы преодолеть подобные ограничения.

Поиск этот заставляет обратить пристальное внимание на теорию социальных ролей. Стоит ещё раз отметить, что представители и системного, и функционального подходов широко используют понятие «роль» в своих теоретических схемах. Анализируя труды классиков теории социальных ролей, мы пришли к пониманию того, что исковой категорией являются «брачные экспектации». Будучи дериватом брачных потребностей и сохраняя их конативную сущность, супружеские ожидания с одной стороны выполняют функцию системообразующего для брака фактора. С другой – лишены тех недостатков (крупномасштабность, малочисленность и универсальность), которые ограничивают объяснительные возможности понятия «брачные потребности». Именно брачные экспектации, на наш взгляд, могут и должны рассматриваться в качестве центральной категории в психологической теории супружества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лагонда, Г.В. К проблеме создания психологической теории брака / Г.В. Лагонда // Психологический журнал. – 2007. – № 2. – С. 72–81.
2. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. Под ред. А.А. Бодалёва. – М. : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 386 с.
3. Семейная психотерапия. Хрестоматия. / Составители Э.Г. Эйдемиллер, Н.В. Александрова, В. Юстицкис. – СПб. : Питер. – 2000. – 506 с.
4. Лагонда, Г.В. Взаимоотношения зятя и тёщи в контексте клановых конфликтов / Г.В. Лагонда, Ю.Н. Поцепня // Зборник наукових прац Академії паслядипломної адукації. Вып. 5. – Мн. : АПА, 2009. – С. 134–146.
5. Эйдемиллер, Э.Г. Семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. – Л. : «Медицина», Ленинградское отделение, 1990. – 189 с.
6. Игровая семейная психотерапия / Под ред. Ч. Шеффера, Л. Кэри. – СПб. : Питер, 2001. – 384 с.
7. Голод, С. И. Будущая семья: какова она? (социально-нравственный аспект) / С. И. Голод. – М. : Знание, 1990. – 164 с.
8. Сысенко, В.А. Супружеские конфликты / В.А. Сысенко. – М. : «Мысль», 1989. – 176 с.
9. Харли, У. Законы семейной жизни / У. Харли. – М. : Протестант, 1992. – 207 с.
10. Крадохвил, С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний / С. Крадохвил. – М. : «Медицина», 1991. – 336 с.

11. Американская социологическая мысль. Тексты / Под ред. В.И. Добренького. – М. : Издательство МГУ, 2000. – 675 с.
12. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Аспект-пресс, 2000. – 375 с.
13. Андреева, Т.В. Психология современной семьи. Монография / Т.В. Андреева. – СПб : Речь, 2005. – 436 с.
14. Система брачных ожиданий как основа супружеской роли / Г.В. Лагонда // *Псіхалогія*. – 2008. – № 1. – С. 14 – 24.

Lagonda G.V. The methodological basis of expectational theory of matrimonial relations

The author of this article is devoting oneself to creating the expectation theory of marriage. He criticizes the available theories of conjugality and counts that their shortcomings connects with a slipshod methodological position of their founders. As the methodological basis of his own model of matrimony the author considers four sources: the Miasyshchev's theory of relations, the principal propositions of system and functional approaches to the analysis of conjugality and the theory of social roles. After the eclectic integration those sources he comes to the deduction that that the key concept of the sought for theory is marital expectations. In the article is adducing the definition of given concept and also the expectational definition of marriage. The author as well lays down the ways of using marriage expectations for an analysis of principal problem zones of matrimonial relations.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 11.02.2011

УДК 159.9

Н.А. Окулич

КАТЕГОРИЯ «ДРУГОЙ» В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ИДЕНТИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФИЛОСОФСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ

В статье рассматривается категория «Другой» в контексте проблемы субъекта и самосознания. Основной акцент делается на отношении «Я – Другой» как объяснительном принципе механизма формирования идентичности. На основании компаративного анализа подходов к категории «Другой» в философии и психологии выделены две основные трактовки этого понятия – эссенциальная и релятивная. Отмечается, что в психологии категория «Другой» преимущественно используется в эссенциальной трактовке – это другой человек или группа, с которыми субъект непосредственно контактирует. В связи с этим внимание акцентируется на содержательном аспекте Другого – это обобщённое и отрефлексированное представление о другом человеке, опосредующее процесс восприятия и взаимодействия индивидов друг с другом – образ другого человека.

Введение

В науках о человеке априори принято рассматривать категорию «Я» в контексте её связи с категорией «Другой». Возникновение подобного дуализма обусловлено логикой самой науки: для определения и описания предмета научного поиска необходимо наличие ряда критериев, подтверждающих факт его существования и определяющих его сущностные свойства, границы и многообразие проявлений. В отношении Я таким критерием служит Другой. Для определения Другого используются термины «иной», «отличный», «альтернативный», «непохожий», «не-Я». Другой выступает критерием для Я – определяет предел, служит мерилем уровня соответствия Я своей сущности.

Философы и культурологи проявляли и проявляют пристальный интерес к категории «Другой», прежде всего, в контексте проблемы субъекта и его идентичности, постулируя тезис о том, что Другой есть составная и неотъемлемая часть идентичности Я (Э. Гуссерль, Г. Марсель, М. Бубер, П. Рикёр, Ф. Барт, С. Бенхабиб). Я, как сущность, как субъект, как личность, как носитель аутентичных свойств той культуры, к которой оно принадлежит, и, наконец, как объект самопознания и воздействия Другого (Иного, Иностранного, Чужого, Ты, Не-Я), не может полноценно существовать вне отношений с Другим. Именно благодаря наличию Другого Я способно познать объективный мир во всём его многообразии и осознать самого себя, определив свои границы и свойства – обрести идентичность, т.е. быть тождественным самому себе.

В психологии категория «Другой» чаще всего используется в терминах «другой человек» или «значимый другой» в контексте проблемы социальной опосредованности развития личности. В частности, речь идёт о механизмах формирования идентичности – сложного психологического феномена, обусловленного развитием рефлексии в пространстве процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации и обеспечивающего человеку целостность, тождественность и определённость.

Однако в психологии не уделяется должного внимания содержательному аспекту категории «Другой» при изучении проблемы субъекта и его идентичности.

Целью данной статьи является теоретический анализ философского и психологического подходов к изучению проблемы идентичности с позиции выделения в качестве её основного объяснительного принципа наряду с категорией «Я» категории «Другой». Реализация поставленной цели предусматривает решение ряда задач:

1) анализ философских подходов к изучению феноменов Я посредством использования категории «Другой» – для выделения потенциальных операциональных возможностей последней в постижении природы идентичности;

2) рассмотрение психологических теорий субъектности и самосознания – с целью концептуализации категории «Другой» в контексте психологического изучения феномена идентичности.

Категория «Другой» в философии

Философский подход к проблеме Другого в контексте изучения самосознания, в частности, феномена Я и идентичности, берёт своё начало в Немецкой классической философии. Основоположником этого подхода является Гегель. В книге «Феноменология духа» философ утверждает, что сознание конституирует себя всегда в отношении к Другому и одновременно учреждает само это отношение как дофеноменальное (ещё не данное в опыте, но имманентно присутствующее) условие своей активности: «Я есть... оно само по отношению к некоторому *«иному»* и вместе с тем оно выходит за пределы этого *«иного»*, которое для него точно так же есть только оно само» [1, с. 94]. Именно взаимный характер признания Я своего со-бытия с Другим превращает учредительное действие сознания в акт конституирующий самость: «Самосознание есть *в себе* и *для себя* потому и благодаря тому, что оно есть в себе и для себя для некоторого другого [самосознания], т.е. оно есть только как нечто признанное» [1, с. 98].

Вслед за Гегелем, проблему взаимообусловленности «Я – Другой» поднимает и решает И. Кант. Он впервые чётко обозначил функцию Другого (в терминологии философа *«Инородное»*) по установлению границ Я благодаря таким его свойствам, как имманентность (данность сознанию) и трансцендентность (непознаваемость). И Кант поддерживал идею Гегеля о необходимости взаимного признания Я и Другого как условия формирования субъектности – это представленность Я самому себе как индивидуальности, подразумевающей и её трансляцию Другому, и принятие индивидуальности Другого. Субъектность, в свою очередь, подразумевает наличие рефлексии, благодаря чему Я оказывается способным осознать и преодолеть собственный эгоцентризм, не остаётся «вещью в себе» [2].

Дальнейшее развитие проблема взаимного признания «Я – Другой» получила в феноменологической философии как проблема интерсубъективности – общность опыта взаимодействующих познающих субъектов и общезначимость его результатов. Основоположником данного подхода является Э. Гуссерль. Другой (*«альтер Эго»*, *«Чужой»* в терминах Э. Гуссерля) выступает как иная сущность, несводимая к Я – как тело (в качестве которого могут выступать не только другие Я, с которыми субъект устанавливает реальные отношения, но и вещи как носители значения). Другой сопresentствует в мире наравне с трансцендентальным Эго (чистое сознание), «спаянным с миром». Именно доступный Эго посредством «вчувствования» (конституирование Другого по аналогии с Я) опыт Другого (результат работы сознания, познающего действительность) как альтернативная точка зрения на мир является условием преодоления эгоцентризма сознания и познания им объективного мира во всём многообразии: «Чужой – тот, кто наравне со мной определяет смысл мира, а значит, и формирует его» [3, с. 75].

Рассмотренный нами подход Э. Гуссерля значим в отношении традиции понимания Другого в философии. Э. Гуссерль заложил основу *эссенциальной трактовки* Другого – содержательное, всегда конкретное понимание Другого как двойника субъекта, с которым Я вступает в отношения на основе непосредственного контакта [4].

Эссенциальная трактовка Другого получила широкое распространение в трудах философов. В частности, Ж.-П. Сартр описывал Другого как реальное (конкретное, единичное) существование, которое является условием и посредником присущей субъ-

екту самости и необходимо присутствует в повседневном жизненном опыте [3]. Как «Ты» – человека, с которым субъект вступает во взаимодействие, рассматривал Другого Г. Марсель. При этом он утверждал, что отношения «Я-Ты» несводимы лишь к внешней интеракции: «Мои близкие не только отражены во мне: они есть во мне, они составляют часть меня самого. Это – опыт общения с «другим собой» в душе, с которым постоянно приходится восстанавливать связь, контакт. В действительности всё происходит между мной и мной самим» [5, с. 28]. М. Мерло-Понти также трактует мир как пространство взаимодействия людей, где Другой выступает и как субъект восприятия, и как адресат, которому Я адресует созданный им самим смысл мира и самовыражается [6]. М. Бубер, в свою очередь, отстаивает идею о двойственности мира для человека в силу двойственности его соотношения с ним как «Я – Ты» и «Я – Оно»: через отношение с «Ты» Я становится Я – целостным существом [3]. Наконец, в герменевтическом подходе П. Рикёра, представляющем на сегодняшний день вершину философской мысли по проблеме субъекта, показано значение реальных отношений в плоскости «Я – другой человек» для конституирования самости: только реальный другой человек как Ты, с которым субъект вступает в отношения на основе аттракции, а не безликий «любой», оказывает конституирующее Я воздействие [7]. П. Рикёр подчёркивает, что самоидентификация происходит изначально посредством идентификации Я с Другим как изображение Я через Другого.

В рамках описанной трактовки категория «Другой» получила широкий резонанс в аспекте её использования для изучения феномена «Я» в культурологии. Здесь она применяется в контексте изучения аутентичных свойств разнообразных культур, присутствующих в социуме в целом. Культурологами постулируется тезис, согласно которому осознание и признание «другости» «Чужих» культур есть условие постижения границ собственной аутентичности, «Своего» [8].

Помимо эссенциальной, в философии существует *релятивная трактовка* Другого – указывает на символический характер Другого как абсолютную, и потому не определяемую посредством проекции Я, *форму инаковости*. Функция этого символического Другого – в обеспечении значимого «фона» для целого, посредством которого Я самоопределяется, обнаруживая собственные границы и отличия [4].

Релятивная трактовка Другого связана с исследованием временной перспективы. Например, М. Хайдеггер в труде «Бытие и время» подчёркивает, что факт существования ничего не говорит субъекту о том, как он должен существовать – это лишь набросок, для которого существуют альтернативные и многообразные возможности продолжения. Я само осуществляет выбор между возможностями быть *подлинно* (eigentlich) и *неподлинно*, т.е. не самим собой – Другим. Другой является одним из *экзистенциалов*, т.е. сущностно необходимым моментом существования вот-бытия (актуальное бытие, на содержание которого направлена активность соответствующего сущего): «Со-бытие есть неотчуждаемое определение собственного существования» [9, с. 57].

Релятивная трактовка Другого используется в работах Ж. Батая и Ж. Делёза. Рассматривая проблему свободы, Ж. Батай утверждал, что свобода человека есть безосновность (самополагание) плюс конечность, т.е. соотносённость с *Инородным* [3]. Важнейшую функцию Другого, состоящую в разграничении сознания и объекта, обозначил Ж. Делёз: Другой есть выражение возможного, чего-то, не зависящего от Я как субъекта, автономно существующего. Акцентируем внимание на том, что Ж. Делёз, в отличие от других философов, рассматривал Другого как *абстрактную сущность*, как *структуру*, опосредующую процесс восприятия человеком окружающего мира: «Другой не есть ни объект в поле моего восприятия, ни субъект, меня воспринимающий... Он есть *структура*, обуславливающая целое поля и функционирование этого целого,

делаю при этом возможным построение и применение предыдущих категорий. Возможным восприятие делаю не я, а *другой как структура*» [3, с. 229].

Компаративный анализ философских подходов, описывающих природу субъекта и самосознания, показал методологическое значение категории «Другой», в частности, для решения проблемы идентичности. Так, в рамках эссенциальной трактовки Другой рассматривается в контексте отношений с Я как непознаваемый (чужой опыт, недоступный истолкованию Я, по Э. Гуссерлю) и поэтому как проекция Я. Следовательно, само Я рассматривается как нечто статичное, замкнутое в своей трансцендентальности и способное осознать себя как «Я» и свои границы только при встрече с непознаваемым Другим как Не-Я. Тогда *идентичность* – тождественность Я самому себе – понимается, прежде всего, как *не тождественность Другому*, Не-Я. В рамках же релятивной трактовки Другой – это абстрактная структура, опосредующая процесс самопознания Я, неопределяемая и непознаваемая, но данная как со-отношение «Я-на-фоне-Другого». Таким «фоном» чаще всего выступает время: прошлое, настоящее и будущее, – в перспективе которого Я осознаёт себя как изменяющееся и одновременно стабильное. В этом случае *идентичность* рассматривается как та же тождественность Я самому себе, но само Я – динамично: *это сумма* «Я-прошлого», «Я-настоящего» и «Я-будущего».

Категория «Другой» и проблема идентичности в психологии

Психологической аксиомой в отношении природы сознания признан тезис о том, что структура сознания и его основные свойства отражают структуру деятельности, прежде всего общения, в ходе которой оно формируется. Речь идет о таких свойствах сознания, как его социальный характер и опосредованность знаковыми и символическими структурами; способность к рефлексии и внутренний диалогизм (разделённость между двумя субъектами, при которой Я выступает одновременно и сознающим субъектом, и объектом сознания); предметность (направленность сознания на объект). Высшей степенью развития сознания является самосознание, проявляющееся в способности индивида выделить себя из объективной реальности как «Я», осознать собственную автономию. В последнем случае речь идёт о феномене идентичности.

Идентичность – это сложный психологический феномен; это самореферентность, т.е. ощущение и осознание уникальности Я в его экзистенции и неповторимости личностных качеств, при наличии своей принадлежности социальной реальности [10, с. 37]. Развиваясь посредством рефлексии, в пространстве процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации, идентичность обеспечивает целостность, тождественность и определённость Я.

Следует подчеркнуть, что в психологической трактовке *идентичность* рассматривается *не как переживаемая индивидом данность его Я* как «постоянно сущего». Это *приобретаемое* в процессе онтогенеза и опосредованное общением с другими людьми специфически человеческое качество, представляющее собой *рефлексивное осознание себя самого как индивидуальности, обладающей собственным психическим миром*, не тождественным психическому миру других людей. И здесь на первый план выдвигается категория «Другой»: без Другого нет Я. Указывание другим человеком на моё Я делает это Я видимым для меня самого: «Личность становится для себя тем, что есть она в себе, через то, что она представляет для других» (Л.С. Выготский) [11, с. 144].

Таким образом, берущая начало в философии традиция изучения проблемы самосознания и идентичности с позиции выделения Другого в качестве необходимого условия для самоидентификации прослеживается и в психологии.

Например, Р. Лэнг рассматривает идентичность как осознание индивидом собственного Я в единстве двух форм: Я как объект в собственных глазах и Я как объект наблюдения другого. При этом условием здоровья личности как достижение личностной

идентичности является взаимное признание людьми индивидуальности друг в друге [12]. К. Роджерс, раскрывая проблему личности, акцентирует внимание на том, что именно «взаимодействие с другими людьми даёт индивиду возможность непосредственно обнаружить, открыть, пережить или встретить свою действительную самость» [13 с. 358], определяемую как «непрерывный процесс осознания» – «представление о себе, основанное на прошлом опыте, данных настоящего и ожиданиях будущего» [13, с. 352]. Согласно В.В. Столину, структура самоотношения в рамках самосознания не сводится к осознанному или неосознанному переживанию симпатии и уважения к себе – она раскрывается во внутреннем диалоге с выделенными Я собеседниками, один из которых является сходным, подобным субъекту, а другой – отличающимся от него, объективно другим [12]. Е.Е. Вахромов обращает внимание на опосредованный характер самосознания: осознание своей Я-концепции происходит через её сопоставление с Ты-концепциями, отражающими мнение о нас других людей [14].

Как мы видим, категория «Другой» в психологии используется в качестве объяснительного принципа для описания природы самосознания и, в частности, механизма идентичности. В психологических концепциях речь идёт о Другом как о другом человеке или группе людей, с которыми субъект вступает во взаимодействие и выстраивает отношения, что соответствует *эссенциальной трактовке*, принятой в философии.

Релятивная трактовка Другого также используется в психологии. Так, в экзистенциальной психологии Другой – это смысл, относительно которого человек самоопределяется: «..Мы видим, что, когда говорят о человеческом «бытии в мире», нельзя отрицать, что при этом также присутствует «смысл в мире». Только когда мы полностью принимаем в расчёт этот смысл, мы дополняем субъективный аспект человеческого существования его объективным коррелятом. Но это происходит не раньше, чем мы начинаем осознавать существование как бытие в поле напряжения между полюсом «я» и полюсом мира» (В. Франкл) [15, с. 61–62]. Л.Я. Дорфман утверждает, что между Я и Другим существуют отношения, взаимодействия, диалог. При этом основную функцию Другого можно обозначить как преодоление экзистенциального вакуума Я посредством обеспечения возможности трансценденции этого Я в область существования Другого, т.е. новую, неизвестную сферу, независимую от Я, или сферу, в которую потенциально может входить и расширяться Я [16].

В кризисной психологии и в контексте исследований временной перспективы Другой – это события жизненного пути человека [17].

В структурном психоанализе Ж. Лакана подчёркивается, что «референтом собственного Я является Другой. Собственное Я устанавливается в отнесённости к Другому. Оно является его коррелятом. Уровень, на котором происходит переживание Другого, в точности определяет уровень, на котором, буквально, для субъекта существует собственное Я» [18, с. 144]. При этом подчёркивается символический характер Другого как «субъекта бессознательного» – это альтер-эго, содержанием которого являются усвоенные социальные и культурные нормы и представления, а способом выражения речь. Этот символический Другой носит «квази-трансцендентный характер и формирует структурирующую рамку восприятия реальности субъектом» [18, с. 149].

Особый интерес для исследования проблемы идентичности в психологии, на наш взгляд, представляет использование категории «Другой» в рамках эссенциальной трактовки. Другой как другой человек, как тело, как другое сознание, с которым взаимодействует субъект, рассматривается, как аналог Я. Подчёркнём, что Другой трактуется не как реальный человек, но его проекция, образ в сознании субъекта.

Так, центральным постулатом теории объектных отношений является утверждение, согласно которому интернализированные паттерны отношений «Я-Другие» представляют основу для самовосприятия, самоотношения и самопрезентации, выступают в

качестве ядра личности и служат моделью для выстраивания реальных взаимоотношений с людьми (М. Кляйн, В. Винникотт, О. Кернберг, Х. Кохут и др.) [18]. В частности, Х. Кохут утверждал, что Самость, как подлинная сущность конкретного индивида, нуждается во внешних объектах, с помощью которых субъект развивается и переживает свою целостность. Этими объектами, в терминах Х. Кохута «сэлф-объектами», являются окружающие ребёнка и удовлетворяющие его потребности в личностном росте люди. Такими потребностями является потребность в идеальном имago – идеализированном родительском образе, и потребность в альтер-эго – в том, чтобы быть похожим на других [18]. Итак, в теории объектных отношений Другой предстаёт Я в виде образа.

В теории отраженной субъектности В.А. Петровского так же сделан акцент на том, что в сознании личности присутствует некое образование, абсорбирующее в себя другого человека как форма идеальной представленности и продолженности этого человека, как «инобытие» одного человека в другом: «Перед нами проблема инобытия индивида, или иначе – его *идеального бытия* (отражённой субъектности). И речь тут, понятно, идет не столько об образе кого-либо в сознании других людей: образ людей выступает лишь частным возможным фрагментом представленности, скорее – об изменении смысловых образований другого индивида...» [19, с. 10].

Таким образом, в отношении психологического подхода к проблеме идентичности с позиции использования категории «Другой» мы можем констатировать, что Я конструирует себя в отношении не столько к реальному другому человеку, сколько к его образу, присутствующему в сознании. Следует отметить, что речь идёт не о перцептивном образе, а о системе значений – обобщённое и отрефлексированное представление о другом человеке.

Заключение

Анализ философских подходов к изучению феномена самосознания, в частности идентичности, показал методологическое значение категории «Другой» в качестве объяснительного принципа для механизма конституирования Я. Другой детерминирует существование Я, определяет его сущностные характеристики. Именно посредством взаимодействия с Другим, как реальным контактирующим субъектом (эссенциальная трактовка) или с символическим Другим (релятивная трактовка), Я достигает идентичности (самотождественности).

Превалирование эссенциальной трактовки Другого в психологии – это другой человек или группа людей, с которыми субъект взаимодействует и выстраивает отношения, – указывает на необходимость уделить пристальное внимание содержательному аспекту этого Другого. Как показал компаративный анализ психологических теорий по проблеме самосознания, не реальный другой человек, а представления о нём играют ведущую роль в формировании идентичности. Субъект идентифицирует себя как Я в отношении к имеющейся у него индивидуальной системе значений – интериоризированный опыт взаимоотношений «Я – Другой человек». Речь идёт о системе представлений индивида о других людях, существующей в форме установки различной степени осознанности по отношению к воспринимаемой действительности, прежде всего социальной, и предвосхищающей сам процесс восприятия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гегель, Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель ; пер. с нем. Г.Г. Шпета. – М. : Наука, 2000. – 495 с.
2. Васильев, В.Н. Кант : Пробуждение от догматического сна / В.Н. Васильев // Вопросы Философии. – 1999. – № 1. – С. 83–105.

3. От я к другому : Сборник переводов по проблемам интерсубъективности, коммуникации / Науч. ред. А.А. Михайлов ; составл. Т.В. Щитцова. – Минск : Менск, 1997. – 276 с.
4. Денисова, И.А. Понятия субъекта и другого в современной философии культуры / И.А. Денисова // Вестник СамГУ. – 2007. – № 1 (51). – С. 213–219.
5. Тавризян, Г.М. *Габриэль Марсель : Бытие и интерсубъективность* / Г.М. Тавризян // История философии. – 1997. – № 1. – С. 24–32.
6. Вдовина, И.С. *Морис Мерло-Понти : интерсубъективность и понятие феномена* / И.С. Вдовина // История философии. – 1997. – № 1. – С. 41–48.
7. Рикёр, П. История и истина / П. Рикёр ; пер с франц. – СПб. : Алетейя, 2002. – 400 с. – (серия «Gallicinium»).
8. Волкова, Т.П. Философская концепция Другого в контексте формирования мультикультурного общества / Т.П. Волкова // Вестник МГТУ. – 2008. – Т. 11. – № 1. – С.84–88.
9. Борисов Е.В. Диалог как судьба. Со-бытие с Другим в экзистенциальной аналитике М. Хайдеггера / Е.В. Борисов // История философии. – 1997. – № 1. – С. 55–66.
10. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность : теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
11. Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 504 с.
12. Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия. – Самара : Издательский Дом «Бахрах-М», 2003. – 656 с.
13. Райгородский, Д.Я. Психология личности. Т. 1. Хрестоматия / Д.Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «Бахрах-М». 2004. – 512 с.
14. Вахромов, Е.Е. Вершины жизни и пути их достижения : самоактуализация, акме и жизненный путь человека / Е.Е. Вахромов // Прикладная психология и психоанализ. – 2002. – № 2. – С. 5–18.
15. Франкл, В. Воля к смыслу / В. Франкл ; пер. с англ. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс. 2000. – 368 с. (Серия «Психологическая коллекция»).
16. Дорфман, Л.Я. Экзистенциальное Я : теоретико-эмпирическая модель для решения экзистенциальных проблем / Л.Я. Дорфман // Психологическое обозрение. – 1998. – № 2. – С. 6–19.
17. Пергаменщик, Л.А. Кризисная психология : учеб. пособие / Л.А. Пергаменщик. – Мн. : Выш. Шк., 2004. – 234 с.
18. Калина, Н.Ф. Основы психоанализа / Н.Ф. Калина. – М. : «Рефл-бук», 2001. – 352 с.
19. Петровский, В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов Н/Д : «Феникс», 1996. – 512 с.

Okulich N.A. The category of «the Other» in the context of the identity problem: a theoretical analysis of philosophical and psychological approaches

The article presents the theoretical grounds of another person conception as a phenomenon which reflects the dialogical character of an individual consciousness and is related to the process of personal identity formation. The author considers this conception in terms of a wide range of philosophical theories of intersubjectivity and pays special attention to the psychological researches of consciousness and self-consciousness. In examining the problem the author points out that another person conception is necessary in order to explain the phenomenon of personal identity as well as self-conception. In conclusion the article provides the author's definition of another person conception as an individual system of other people representations.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 11.02.2011

ПАДЗЕЙ, ДАТЫ, ЮБІЛЕІ

Г.В. Сегянюк

КАБ НЕ ЗГІНУЛА МАТЧЫНА МОВА (да 130-годдзя з дня нараджэння У. Ігнатоўскага)

Усякая нацыя можа нармальна развівацца толькі ва ўмовах моўнай еднасці народа, усіх яго сацыяльных, дэмаграфічных і іншых груп. Надаць мэтанакіраваны характар гэтаму яднанню магчыма перш за ўсё праз сістэму ўстаноў адукацыі, таму так важна, хто ўзначальвае адукацыйную сістэму ў дзяржаве, асабліва ў перыяд яе станаўлення.

Адным з тых, хто стаяў ля вытокаў нацыянальнай сістэмы адукацыі, хто бясконца многа зрабіў для беларускага народа і Айчыны, быў наш зямляк (нарадзіўся ў в. Такары сучаснага Камянецкага р-на), выдатны вучоны, першы наркам асветы БССР, першы прэзідэнт Акадэміі навук Беларусі і першы яе акадэмік Усевалад Макаравіч Ігнатоўскі (1881–1931).

Кароткі, але такі плённы жыццёвы шлях У. Ігнатоўскага, яго рознабаковая дзейнасць як вучонага-гісторыка, асветніка, палітыка вызначаліся пачуццём нацыянальнай самасвядомасці: «Мне не патрэбна нічога чужога, але, калі ласка, не адбірайце ў мяне галоўнага – нацыянальнай Айчыны, роднай беларускай мовы і ўсяго таго, што блізка звязана з Беларуссю» [5].

Педагагічная дзейнасць У. Ігнатоўскага пачалася пасля заканчэння ў 1911 годзе Юр'еўскага ўніверсітэта (г. Тарту) у адной з прыватных гімназій г. Вільні ў якасці выкладчыка рускай мовы. Ужо ў гэты час ва ўмовах жорсткага палітычнага кантролю за лаяльнасцю да царскага трона выкладчыкаў і вучняў (сярод апошніх у Віленскай навучальнай акрузе большасць складалі беларусы, літоўцы, палякі), ва ўмовах строгага навучання на рускай мове ў маладога выкладчыка складваліся адносіны да роднай мовы, фарміравалася пачуццё грамадзянскасці.

Далейшае станаўленне палітычных і грамадзянскіх поглядаў У. Ігнатоўскага, як і прыдбанне ім педагагічнага вопыту адбываецца на пасадзе выкладчыка гісторыі і эканамічнай геаграфіі ў Мінскім педагагічным інстытуце (1914–1922 гг.) і прыпадае на насычаны гісторыка-рэвалюцыйнымі падзеямі перыяд. Ён быў выбраны старшынёй педагагічнага савета інстытута, а ў перыяд вымушанай эвакуацыі інстытута ў г. Яраслаўль у сувязі з наступленнем германскіх войск стаў актыўным удзельнікам рэвалюцыйна-дэмакратычнага напрамку ў беларускім нацыянальным руху: разам з іншымі беларусамі-бежанцамі стварае грамадска-палітычную арганізацыю «Наш край» (з 1917 года – «Маладая Беларусь»).

Навукова-педагагічная і культурна-асветніцкая дзейнасць У. Ігнатоўскага набыла асаблівую значнасць пасля рэвалюцыйных падзей 1917 года, калі беларусы атрымалі сваю дзяржаўнасць і ў межах «Дэкларацыі правоў народаў Расіі» пачалі здзяйсняць нацыянальнае культурнае будаўніцтва на тэрыторыі Беларусі. На пачатку 1918 года быў створаны Беларускі нацыянальны камісарыят на чале з А. Чарвяковым, і менавіта на Мінскі педагагічны інстытут пад кіраўніцтвам яго рэктара прафесара Ігнатоўскага была ўскладзена асноўная задача па арганізацыі курсаў беларусазнаўства, гісторыі і эканомікі краю, адкрыццё беларускіх школ і культурна-асветніцкіх устаноў (на пачатку верасня 1918 года інстытут зноў перабазіраўся ў Мінск).

Ідзі беларускага нацыянальнага адраджэння, развіцця беларускага этнасу, фарміравання беларускай нацыі ў межах дэмакратычнай дзяржавы, навучання ў школах на роднай мове выкладзены У. Ігнатоўскім яшчэ ў першай яго навуковай працы «Кароткі нарыс нацыянальна-культурнага адраджэння Беларусі». Прызначэнне яго ў канцы 1920 года народным камісарам асветы дало магчымасць рэалізаваць гэтыя ідэі, поўнасьцю адпавядала яго інтарэсам, тэарэтычным ведам і прафесійным навыкам.

Як грамадска-палітычная, сацыяльна-эканамічная і культурная з'ява, беларусізацыя 20-х гадоў уяўляла сабой цэлы комплекс мер па развіцці нацыянальнай культуры і мовы навучання ў школе, па стварэнні кіраўнічых кадраў з ліку мясцовых жыхароў і з'яўлялася важным сродкам тагачаснай нацыянальнай палітыкі ў рэспубліцы. Трэба адзначыць непасрэдны ўдзел Усевалада Макаравіча ў такіх важнейшых дакументах, якія вырашалі шляхі беларусізацыі, як «Канкрэтызацыя платформы па нацыянальным пытанні, прынятай за аснову Палітбюро ЦК РКП(б) ва ўмовах БССР», «Аб практычных мерапрыемствах па правядзенні нацыянальнай палітыкі» (пастанова ЦВК БССР 1924 года) і інш. Яго праграма была скіравана на беларусізацыю ўсяго духоўнага жыцця рэспублікі: развіць і ўмацаваць суд, адміністрацыю, органы гаспадаркі, органы ўлады, каб у іх ужывалася беларуская мова і веданне беларускага быту, культуры адпавядала большасці працоўных мас рэспублікі; даць беларускай мове адпаведнае месца сярод іншых мясцовых моў у прэсе, школе, у тэатры, у клубна-асветнай справе і наогул ва ўсіх культурна-асветніцкіх установах як партыі, так і ўлады.

Калі на пачатку 1990-х гадоў пасля распаду СССР у суверэннай Рэспубліцы Беларусь вырашаліся пытанні дзяржаўнай мовы, моў навучання, калі пачалося станаўленне нацыянальнай адукацыйнай сістэмы і пры гэтым было нямала спрэчак, дыскусій і нават памылак, то, мабыць, нялішнім было б нашым дзяржаўным чыноўнікам ад адукацыі павучыцца ў першага наркама асветы, як адраджаць нацыянальную ідэю без перагібаў: настолькі ўзважана і ў той жа час эфектыўна адбывалася беларусізацыя ў 1920-я гады. Фактычна яна пачалася ў самым Наркамце асветы, дзе ўсе пасяджэнні, нарады, з'езды, педагагічныя канферэнцыі і нават неафіцыйныя размовы вяліся перш за ўсё на беларускай мове, хоць пры гэтым не ігнараваліся іншыя мовы (згодна з вышэй адзначанай пастановай 1924 года, дзяржаўнымі былі аб'яўлены чатыры мовы: беларуская, руская, яўрэйская, польская, і ўсе дакументы масавага характару выпускаліся на чатырох мовах).

Прапаганду (праз «Вестник Народного Комиссариата Просвещения ССРБ», з якім актыўна супрацоўнічаў) беларускай мовы як прыярытэтнай у рэспубліцы, дзе на той час пражывала каля 80% беларусаў, У. Ігнатоўскі здзяйсняў ненавязліва, шляхам пераканання партыйных і савецкіх органаў у неабходнасці ведання і практычнага выкарыстання асноўнай дзяржаўнай мовы, таму нават прадстаўнікі іншых нацыянальнасцяў імкнуліся хутчэй і глыбей авалодаць мовай рэспублікі, у якой яны сталі жыць і працаваць. Вось гэтага якраз і не было ў нашы 90-я гады, калі гісторыя дала беларусам яшчэ адзін шанс выратавання роднай мовы. У гэтым сэнсе прыкладам можа быць пазіцыя адзінкавых прадстаўнікоў педагагічнай грамадскасці, такіх як прафесар, доктар педагагічных навук (па нацыянальнасці руская) Ефрасіння Андрэева, якая не толькі авалодала беларускай мовай так, што стала чытаць на ёй студэнтам лекцыі і напісала некалькі навуковых прац і вучэбных дапаможнікаў, але і прыйшла да думкі: «А ці не стварыць нам, рускім, нейкую асацыяцыю, таварыства і г.д. у падтрымку сучаснага беларускага нацыянальнага-культурнага Адраджэння?» [1].

Як цэнтр культуры і асветы ў Беларусі Наркамат па ініцыятыве і пад кіраўніцтвам У. Ігнатоўскага распрацоўвае новыя праграмы і вучэбныя дапаможнікі, метадычныя і навуковыя матэрыялы, арганізуе працу па падрыхтоўцы і

перападрыхтоўцы настаўнікаў для нацыянальнай школы. Падрыхтоўку настаўніцкіх кадраў наркам лічыў адной з найважнейшых спраў, таму па яго прапанове ў 1922 годзе была створана цэлая сетка дамоў працаўнікоў асветы, адкрыты курсы падрыхтоўкі настаўнікаў, а таксама прынята Цэнтрвыканкамам Беларусі спецыяльная адозва да ўсіх беларусаў, працаўнікоў асветы, якія апынуліся ў РСФСР ці на Украіне, з заклікам вярнуцца на радзіму для працы ў школе.

Такая комплексная мэтанакіраваная палітыка беларусізацыі 1920-х гадоў дала свае плённыя вынікі: ужо ў 1922/23 навучальным годзе колькасць беларускіх пачатковых школ складала 60%; у 1924/25 – 93,8%, а сямігадовых – 71,2%. У 1928 годзе да 80% школ было пераведзена на беларускую мову навучання. Узрасла і доля студэнтаў-беларусаў у ВНУ, адпаведна з 1/3 да 55%, прычым у рэспубліцы ўпершыню пры паступленні ў ВНУ і на рабфак былі ўведзены іспыты на веданне беларускай мовы [2].

Падчас старшынства У. Ігнатоўскага ў Наркамаце асветы ў БССР была закладзена сетка навучальных і адукацыйна-выхаваўчых устаноў: заснаваны Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт (у ім Ігнатоўскі быў членам праўлення, дэканам, намеснікам рэктара), адкрыты Горацкая сельскагаспадарчая акадэмія і Віцебскі ветэрынарны інстытут; створана шэраг педвучылішчаў, рэарганізаваны Мінскі інстытут народнай адукацыі ў Беларускі педагагічны тэхнікум, створаны Дзяржаўны музей і Дзяржаўная бібліятэка і інш.

Разумеючы неабходнасць і важнасць стварэння ў рэспубліцы такой установы, якая магла б стаць цэнтрам навуковай думкі, шырокамаштабна вывучаць праблемы нацыянальнай культуры, У. Ігнатоўскі разам з іншымі вучонымі-аднадумцамі ініцыяваў адкрыццё ў Мінску Інстытута беларускай культуры. Ён быў створаны на базе Навукова-тэрміналагічнай камісіі Наркамасветы БССР у 1922 годзе, а ў 1924 годзе атрымаў статус вышэйшай шматгаліновай навукова-даследчай установы.

Калі ў 1926 годзе Інбелкульт быў выведзены са складу Наркамата асветы (падначальваўся непасрэдна СНК Беларускай ССР) і на чале яго стаў У. Ігнатоўскі, там былі сканцэнтраваны лепшыя навуковыя сілы з ліку выдатных грамадскіх дзеячаў і вучоных Беларусі (Г. Гарэцкі, З. Жылуновіч (Цішка Гартны), І. Замоцін, Я. Купала, Я. Колас, С. Некрашэвіч і інш.). У канцы 1928 года інстытут быў рэарганізаваны ў Акадэмію навук БССР, і першым прэзідэнтам яе, правадзейным членам па кафедры гісторыі з'яўляўся У. Ігнатоўскі.

Уклад вучоных у навуку ў перыяд кіраўніцтва Ігнатоўскага быў значным. Да прыкладу, толькі вучоная-мовазнаўцы распрацавалі навуковую тэрміналогію беларускай мовы і выдалі каля двух дзясяткаў тэрміналагічных зборнікаў; этнографы сабралі амаль 30 тысяч фальклорных твораў беларускага паходжання; педагагічная секцыя вяла працу па даследаванні гісторыі беларускай школы, быту настаўнікаў і вучняў, па метадычнай працы і інш. Сам Усевалад Макаравіч быў не толькі добрым адміністратарам, але і выдатным вучоным-гісторыкам. Усяго ён напісаў больш за трыццаць навуковых прац, прысвечаных гістарыяграфіі, гісторыі педагагікі. Найбольш вядомыя з іх, акрамя ўжо згаданага «Кароткага нарыса нацыянальна-культурнага адраджэння Беларусі», – гэта «Кароткі нарыс гісторыі Беларусі», «Гісторыя Беларусі ў XIX і ў пачатку XX стагоддзя», «З гісторыі асветы на Беларусі на пачатку XIX стагоддзя», «1963 год на Беларусі» (грунтоўная манаграфічная праца, на жаль апошняя). Увогуле яму належыць распрацоўка канцэпцыі нацыянальнай гісторыі Беларусі, перыядызацыя якой, па сутнасці, прынята і сёння.

Нягледзячы на такую плённую працу на карысць сваёй нацыі, нягледзячы на высокія пасады як у дзяржаўных, так і партыйных органах (член ЦВК і Прэзідыума ЦВК БССР, член Бюро ЦК КП(б)Б, загадчык агітацыйна-прапагандысцкага аддзела ЦК КП(б)Б і інш.), а правільней сказаць, якраз па гэтай прычыне (вырашэнне

нацыянальнага пытання ў Беларусі ў сталінскі перыяд такімі, як Ігнатоўскі, не адпавядала «інтэрнацыянальнай» палітыцы крамлёўскіх камуністаў) на пачатку 1930 года спецыяльная камісія ЦК ВКП(б) абвінаваціла У. Ігнатоўскага ў нацыяналізме, у антыкамуністычнай дзейнасці. Як «варожага элемента, які іграў на руку нацдэмаўскай контррэвалюцыі» яго не толькі выключылі з партыі, але падобна іншым кіраўнікам-беларусам (А. Баліцкі, А. Чарвякоў, З. Жылуновіч, М. Галадзед, С. Некрашэвіч і многія іншыя) знішчылі фізічна, інсцэніраваўшы самагубства.

Вядома, што У. Ігнатоўскі не заўсёды быў згодны з партыйнай лініяй бальшавікоў у вырашэнні як нацыянальнага пытання, так і праблем сялянства. У сваёй мастацка-гістарычнай аповесці «Мудрый Всеволод» пісьменнік, кандыдат гістарычных навук У. Якутаў прыводзіць прыклад, калі Ігнатоўскі, знаходзячыся на пасадзе загадчыка Наркамата земляробства БССР (1920), праводзіў інспекцыйны агляд першых камун і, назіраючы ў іх безгаспадарчасць, раўнадушша, называў іх недарэчным вынаходніцтвам; гвалтоўную ж сталінскую калектывізацыю лічыў не толькі непапраўным глупствам, але і палітычным, крымінальным злачынствам. Аднак ён заўсёды лічыў сябе інтэрнацыяналістам і быў ім. «Я спачатку чалавек, а потым ужо беларус», – заяўляў ён [5].

Сучасныя навукоўцы, у тым ліку нашы брэсцкія, ацэньваюць У. Ігнатоўскага як вялікага вучонага, рэвалюцыянера ў галіне беларускай культуры, нацыянальнага дзяржаўнага будаўніцтва (У. Мелішкевіч, Я. Шляжко), як самабытную, арыгінальную асобу адраджэнскага, гуманістычнага тыпу, як выдатнага нацыянальнага дзеяча з самастойным складам мыслення (Г. Праневіч) [3]. Дапоўнім, што У. Ігнатоўскі стаяў ля вытокаў нашай нацыянальнай школы, і калі мы сёння хочам стварыць і ўмацаваць менавіта сваю, нацыянальную па сутнасці, а не фармальна сістэму адукацыі, у аснове якой ляжыць свая культура, родная мова, то мае сэнс звяртацца да вопыту 1920-х гадоў, да спадчыны Усевалада Макаравіча Ігнатоўскага.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Андрэева, Е. Вярнуць на законны пасад / Е. Андрэева // Народная газета. – 1993. – № 231. – 26 лістапада.
2. Асвета. Гісторыя. Мова : тэмац. зб. навук. прац па беларусазнаўству / навук. рэд. С.А. Яцкевіч – Брэст : БАУС, 1992. – 52 с.
3. Усевалад Макаравіч Ігнатоўскі (да 110-годдзя з дня нараджэння) : матэрыялы навук. чытанняў / ін-т гісторыі АН РБ, Брэсц. дзярж. пед. ін-т ім. А.С. Пушкіна, Брэсцкі абласны інстытут удасканалення настаўнікаў ; рэд. У.У. Мелішкевіч. – Брэст : БрДУ імя А.С. Пушкіна, 1992. – 70 с.
4. Энцыклапедыя гісторыі Беларусі : у 6 т. – Мінск : БелЭн, 1993–2003. – Т. 3. – 1996. – 527 с.
5. Якутов, В. Мудрый Всеволод : фрагменты худ.-ист. повести / В. Якутов // Народная газета. – 1993. – № 185–190.

ЗВЕСТКІ АБ АЎТАРАХ

Акуліч Н.А. – магістр псіхалагічных навук, выкладчык кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Аліфіровіч Н.І. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры ўзроставай і педагагічнай псіхалогіі Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка, дактарант

Былінская Н.В. – аспірант кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Вержыбок Г.У. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт кафедры псіхалогіі Мінскага дзяржаўнага лінгвістычнага ўніверсітэта

Гарбаценка В.У. – выкладчык кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Гоўзіч І.М. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт, в.а. загадчыка кафедры беларускай літаратуры Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя М. Танка

Громава І.А. – аспірант кафедры ўзроставай і педагагічнай псіхалогіі Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя М. Танка

Дзямчук Т.С. – старшы выкладчык кафедры фізічнай культуры Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Ермаловіч В.Ю. – магістр псіхалагічных навук, педагог-псіхолаг Беларускага дзяржаўнага медыцынскага ўніверсітэта

Ішчанка Г.М. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Канавод Л.М. – старшы выкладчык кафедры класічнай і сучаснай замежнай філалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Лагонда Г.У. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дактарант кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Ма Лун – аспірант кафедры агульнага і славянскага мовазнаўства Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П.М. Машэрава

Макарэвіч К.Т. – магістрант кафедры беларускай літаратуры Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя М. Танка

Маляйчук Г.І. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Міцюкова А.А. – старшы выкладчык кафедры класічнай і сучаснай замежнай філалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Мядзвецкая А.І. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Рагаўцоў В.І. – доктар філалагічных навук, прафесар, член-карэспандэнт БелАА, загадчык кафедры беларускай мовы Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. Куляшова

Сальнікава К.Г. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры замежных моў другой спецыяльнасці Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сацута І.У. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры гісторыі беларускай мовы і дыялекталогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Севарын С.М. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дэкан факультэта замежных моў Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сегянюк Г.В. – дацэнт кафедры педагогікі пачатковага навучання Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Старавойтава Д. А. – магістр педагагічных навук, выкладчык кафедры замежных моў другой спецыяльнасці Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сянкевіч В.І. – доктар філалагічных навук, прафесар, загадчык кафедры рускай і беларускай моў з методыкай выкладання Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Швед І.А. – доктар філалагічных навук, прафесар кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна